



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

Hacia una nueva concepción de la psicagogía en Michel Foucault

Tesis de Licenciatura en Filosofía

Diego Antonio Ticchione Sáez

Profesor guía

Raúl Villarroel Soto

Santiago de Chile

2020

Índice:

Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Prólogo	v
Introducción	1
<i>Empresa y método de Foucault</i>	1
<i>Objetivo de esta investigación</i>	5
I. Consideraciones preparatorias para la psicagogía (<i>Fedro</i>)	8
II. Oposición pedagogía / psicagogía	11
III. El devenir de la psicagogía	16
<i>Parrhesía en la Atenas clásica</i>	16
<i>Parrhesía, retórica, adulación y espiritualidad</i>	19
<i>Sócrates: primer psicagogo; parrhesiasta por excelencia</i>	23
IV. Elementos formales de la psicagogía	33
<i>De la psicagogía para la política a la psicagogía para la vida</i>	33
<i>El estudiante; de la ignorancia a la estulticia</i>	35
<i>El maestro; consideraciones técnicas y éticas para la enseñanza</i>	38
<i>Dinámica psicagógica; la relación maestro-estudiante</i>	41
<i>Ethopoiesis y autonomía</i>	45
Conclusiones	48

En particular, a todas y todos quienes se encargaron de educarme.

Agradecimientos:

Antes de hablar sobre esta investigación, me tomaré el tiempo de agradecer a unas cuantas personas, pues me parece justo reconocer su aporte a lo que viene a continuación. En efecto, nada de lo que aquí está habría sido posible sin ayuda de ellas.

En primer lugar, quisiera agradecer al profesor Raúl Villarroel, pues en todas nuestras reuniones no ha hecho sino darme el equipamiento necesario para emprender este trabajo, además de brindarme la confianza de que sirvo para este arduo terreno de la filosofía, y conducir mis preocupaciones a asuntos de real importancia para nuestros días. Muy bien recuerdo su frase “aquí nos ocupamos de los asuntos de la tierra, no de los del cielo”.

Quisiera agradecer también a Nicolás Rojas. Su acompañamiento en lo académico y en lo personal a lo largo de la licenciatura me ha sido de gran utilidad. Creo que sin su ayuda, hoy no estaría tan convencido de haber estudiado filosofía, y probablemente todo este proyecto, que ha sido constantemente corregido por él, tampoco hubiese sido posible.

Por último, quisiera agradecer a mi madre, Patricia Sáez. Sus enseñanzas y su incondicional apoyo me han permitido ser la persona que hoy soy.

Resumen:

En los últimos años la ética en la educación ha vislumbrado un nuevo problema: que si se forman sujetos con el fin de reproducir modos de ser limitados a modos de humanidad existentes (Runge & Muñoz, 2018: 29), entonces la educación no logra su meta, a saber: el establecimiento o la creación de la libertad en sus estudiantes (Jaffro, 2006: 118), por lo cual la educación debería, más bien, abrirse a desarrollar sujetos que se formen constantemente a sí mismos (Runge & Muñoz, 2018: 30-32; Foucault, 2002: 96). Con ello ha aparecido también la apremiante necesidad de recuperar la labor socrática (Gracia, 2000; Nussbaum, 1997; Lipman [Kohan & Waksman], 2000), y así también la necesidad de establecer un saber *ethopoiético*¹ (Foucault, 2002: 234).

A este respecto, Michel Foucault también ha hecho aportes a lo largo de toda su obra, especialmente en *Vigilar y castigar* (1975), y sobre todo en sus últimos tres cursos dictados en el Collège de France —*La hermenéutica del sujeto* (1981-1982), *El gobierno de sí y de los otros* (1982-1983), y *El coraje de la verdad* (1983-1984). No obstante, estos aportes han sido tomados por diversos intérpretes de manera fragmentaria, lo que ha desembocado tanto en una exacerbada atención por la labor socrática como también en malas interpretaciones respecto de los aspectos metódicos de la obra foucaultiana, los cuales han llevado a creer que por el concepto psicagogía Foucault está levantando una propuesta.

Por tanto, me propongo aquí dar una interpretación de la psicagogía teniendo en cuenta de las operaciones formales que Foucault ha ofrecido para llevar a cabo su empresa con tal de rescatar ciertos elementos relevantes para entender en qué consiste la apropiación del concepto en juego por parte del filósofo francés, y así dar con una comprensión de la psicagogía entendida como forma de educación alternativa a la pedagogía que existió desde el siglo V a. C. hasta el siglo II d. C., y con esto intentar vislumbrar algún posible aporte para futuras investigaciones de ética en educación.

¹ Este concepto será revisado en la última parte de esta investigación.

Prólogo:

Este trabajo empezó en un seminario concerniente al estudio de la noción de *parrhesía* en Michel Foucault, en mayo del 2019². Su objetivo inicial fue demostrar que la *parrhesía* funcionaba como forma de educación, e intentaba mostrar que en esa supuesta forma había algo así como un *momento de evaluación*, el cual refería a cierto tipo de examen que un individuo llevaba a cabo consigo mismo en relación con sus decisiones. Sin embargo, tal tesis fue desechada, porque algo así como un *momento de evaluación* no me resultaba plausible, y la nueva propuesta era que la psicagogía era la forma educacional de la *parrhesía* totalmente opuesta a la pedagogía, al menos hasta que me di cuenta de que eso no era nuevo, y que tampoco entendía lo que para Foucault significaban las nociones de pedagogía y psicagogía.

Con mis ánimos bajos por el fracaso de ambas propuestas, me digné a no proponer nada hasta estar seguro de que estaba entendiendo lo que hacía, asunto que me llevó a estudiar con ahínco lo que el filósofo francés había entendido por psicagogía, así como también las críticas actuales a la educación que habían sido llevadas a cabo desde sus propuestas. Se había pasado un año entero, y ya era momento de volver a escribir. Aprovechando entonces mi estadía en España, gracias al intercambio otorgado por un convenio entre la Universidad de Chile y la Universidad de Valladolid a través del programa Erasmus+ K107, comencé todo desde cero, y me propuse una tarea bastante simple que ya no consistía en tratar de mostrar lo obvio, sino en ejecutar una interpretación.

Bien digo una interpretación, pues al haberme dado cuenta de que el concepto de psicagogía no había sido rigurosamente tratado, y en cambio se rescataban solo fragmentos de lo que alguna vez Foucault había dicho para insertarlo en discusiones sobre educación, me propuse entonces dar con aquella noción para mostrar dos cosas: primero, que si bien podemos entender por psicagogía una forma de educación alternativa, esta forma existió en un periodo lejano al nuestro, y segundo, que si esta forma de educación es alternativa a la de

² El seminario fue impartido en la Universidad de Chile por el profesor Raúl Villarroel, y llevaba por nombre *Indagaciones sobre la noción de Parrhesía en Michel Foucault. Ética, Política y Verdad*.

la pedagogía, lo es por cargar el peso de la *ethopoiesis* —noción que revisaremos— de manera completa en el maestro.

No obstante, quisiera concluir con la siguiente advertencia: esta tarea no puede acabar aquí. Será necesario hacer, o bien una historia de la psicagogía, o bien una propuesta para la instauración de la psicagogía que no se vea en absoluto condicionada por las escuelas.

Introducción:

“Los únicos que pueden ser tus educadores son tus libertadores.
Y este es el secreto de toda formación”.

Schopenhauer como educador, F. Nietzsche.

Empresa y método de Foucault.

Foucault, nacido en 1926, y muerto en 1984, fue un filósofo francés de tradición moderna. Tal como declaró en su curso *El Gobierno de sí y de los otros* (1982-1983), no tenía otro interés que la cuestión del *sujeto* (Foucault, 2009: 19). Con todo, el *sujeto* no se reducía para Foucault a una *res cogitans* como lo habría pensado Descartes en su segunda meditación¹, ni tampoco a solo un *sujeto trascendental* como lo habría afirmado Kant en la *Crítica de la razón pura*² (Perea, 2011: 19-20). Escéptico de facto a la existencia de universales antropológicos y a cualquier idea que hiciera pasar una forma de libertad y de naturaleza humana por verdadera e incluso intrínseca a ella misma (Morey, 2008: 32)³, el pensador de Francia toma distancia de las corrientes intelectuales de su época —la fenomenología de Sartre y Merleau-Ponty, la hermenéutica que de a poco llegaba, y el estructuralismo que venía de la mano de Levi-Strauss— (Dreyfus & Rabinow, 1983: 17-21).

El quehacer de Foucault toma otro camino motivado por un compromiso con Nietzsche⁴: no intentar legitimar a la razón ni a ningún elemento actual surgido de ella como un elemento fijo, cuestión que conlleva desplegar una racionalidad retrospectiva. Racionalidad retrospectiva que es asumida como una tarea por el minero de *Aurora*, que

¹ Remítase a: Descartes, R. (2008). *Meditaciones de la filosofía primera*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, p. 249.

² Remítase a Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. <A346>/[B404]; <A347>/[B405].

³ Extracto del artículo de Maurice Florence (pseudónimo de Michel Foucault), comentado por Miguel Morey en su introducción a *Tecnologías del yo* (1988), texto póstumo que reúne dos estudios y una entrevista de Foucault, además de fragmentos de un artículo de Maurice Florence, pseudónimo de Michel Foucault.

⁴ Ya habría dicho Foucault en una entrevista en 1975: “si yo fuera pretencioso, pondría como título de lo que hago: genealogía de la moral” (Morey, 2008: 19). También encontramos en la entrevista del 25/10/1982 lo siguiente: “Nietzsche fue una revelación para mi (...) lo leí con gran pasión y rompí con mi vida” (Morey, 2008: 146).

pierde su rostro al excavar bajo sus pies, en su tierra actual, y no puede culpar a lo que ve — su pasado— de ser falso, ni pedirle una verdad para él verdadera (Morey, 2008: 10-11; Nietzsche, 2014: 481-482). Tarea, de todos modos, abierta en la Ilustración⁵ y bien señalada por Kant en *¿Qué es la Ilustración? [Was ist Aufklärung?]* (1784) al interrogarse por el estado y las posibilidades del presente en el que se vive (Foucault, 2009: 23) a través de preguntas como: ¿en qué consiste este mundo actual en el que vivimos? ¿quiénes somos y qué nos ocurre hoy? ¿en qué puede consistir hacerse cargo de este tiempo? ¿cómo puede eso ser llevado a cabo? (Morey, 2008: 22-23).

Ilustrado entonces es el individuo que ha adquirido una conciencia histórica de su mundo y de sí, pero más aún, que está constituido por un *ethos* moderno. *Ethos* consistente en una actitud crítica desde la que los individuos se proponen vislumbrar su constitución histórica, intentando con ello rechazar lo que han de ser para crear más o mayores capacidades de acción, o dicho de otro modo, crear libertad (ibid.: 24; Foucault, 2009:316). Ilustrado es, por tanto, quien no solo intenta diagnosticar su constitución examinando el sentido y el valor de lo que es su actualidad, sino también quien intenta ver cómo a partir de él crea el porvenir (Morey, 2008: 23; Cortez, 2015: 70-71).

Rechazo a las ficciones sobre la naturaleza humana. Rechazo al estado actual que *nos* pertenece. Intento de creación de libertad, y adopción de una racionalidad retrospectiva nietzscheana. ¿Qué se ha propuesto Foucault? Pues bien, realizar una *ontología del presente* (Foucault, 2009: 23), empresa de raigambre kantiana que se apropia de la interrogación por las condiciones de posibilidad de toda experiencia posible para desplazarla a la interrogación por las condiciones de posibilidad de la experiencia real, y por tanto, histórica (Sauquillo, 2017: 30-32). Empresa, de todos modos, consistente en ver las relaciones entre sujeto y verdad a través de tres ejes que permiten vislumbrar las condiciones que se buscan: eje del

⁵ La *Aufklärung*, o Ilustración, será un acontecimiento en la cultura occidental que expresa el logro de una conciencia histórica de sí, lo que permite la interrogación por nuestra condición y situación actual en la contingencia histórica, la cual habrá de ser considerada como constitutiva de nosotros mismos (Morey, 2008: 22).

saber, eje del poder, y eje de la ética o subjetivación⁶ (Morey, 2008: 21). Tarea llevada a cabo tanto en sus publicaciones como en sus cursos (Foucault, 2009: 23).

El eje del saber, “una ontología histórica de nosotros en relación a la verdad que nos constituye como objetos de conocimiento” (Morey, 2008: 25). Aquí podemos situar las obras *La arqueología del saber* (1969) y *Las palabras y las cosas* (1966). ¿Cuál es el objetivo de este eje? Dar con las condiciones bajo las que un régimen de saber, particularmente cualquier disciplina que estudie al ser humano, ha terminado por constituirse como conocimiento verdadero en un periodo determinado (ibid.: 19-20)⁷ para dar con el carácter normativo que portan aquellos discursos disciplinarios que intentan decir una verdad, esto es, su carácter de veridicción (Foucault, 2009: 20).⁸

El eje del poder, “una ontología histórica de nosotros en las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás” (Morey, 2008: 25). Si los discursos de veridicción imponen algo como verdad, entonces estos imponen una norma. Por tanto, hay aquí un desplazamiento hacia la elucidación de las técnicas a través de las que se ha configurado y conducido la conducta de los otros a partir de la norma impuesta (Foucault, 2009: 20-21). Quizá *Vigilar y castigar* (1975) sea el epítome de este eje.⁹

El eje de la ética o la subjetivación¹⁰, “una ontología histórica de nosotros en las relaciones éticas por las que nos constituimos como sujetos de acción moral” (Morey, 2008:

⁶ Esta clasificación ha sido recurrente en las diversas interpretaciones de Foucault. Puede verse, en efecto, en los títulos de los cursos dictados por Deleuze sobre Foucault. Asimismo, Julián Sauquillo (2017) —investigador de la filosofía de Foucault— ha escrito un libro introductorio llamado *Saber, poder y subjetivación*.

⁷ Ejemplo de Foucault: (1) el hecho de que a partir del loco se constituyó la psiquiatría. Para los ejes siguientes: (2) el hecho de que a partir del loco —o la locura— se haya constituido una conducta del médico y de cualquier otro individuo frente al loco; (3) el hecho de que los individuos lleven a cabo operaciones con las que se definen como normales frente al loco. Este ejemplo se encuentra en la primera hora de la clase inaugural de *La hermenéutica del sujeto* (2002: 19-21).

⁸ Batería de preguntas que surgen en este eje: ¿cómo tal elemento —por ejemplo, la locura— llegó a ser considerado dentro de distintos saberes? ¿en qué medida su consideración constituyó a tales saberes como conocimientos verdaderos? ¿cuáles son las reglas de validez y veridicción —o juegos de verdad— que establecen dichas prácticas discursivas frente a un determinado dominio de cosas? y ¿qué toman por verdadero, y qué toman por falso? (Foucault, 2009: 20).

⁹ Batería de posibles preguntas: ¿qué tuvo que hacerse para imponer tal conducta? ¿cuáles fueron los cambios ocurridos allí en donde la norma se impuso? ¿qué técnicas se ejercieron para modificar la conducta en los demás?

¹⁰ Caracterizaré subjetivación como el proceso a través del cual los humanos, llevando a cabo relaciones prácticas consigo mismos, devenimos en sujetos. En este sentido, toda subjetivación implica una objetivación, es decir, que nos situemos a nosotros mismos como objetos de juicios formulados por nosotros; de lo que deriva identificarnos con una forma de ser sujetos, y poner en práctica ciertas técnicas para llegar a ser y mantenernos

25). Nos hallamos frente a un nuevo desplazamiento: desde las técnicas para modificar y conducir las conductas de los otros a las prácticas que lleva a cabo un sujeto consigo mismo para lograr una modificación en sí (Foucault, 2009: 20-21). Por tanto, pasamos al eje de la ética o de la subjetivación, en el que la interrogación se dirige hacia el modo en que los individuos son impulsados a objetivarse a sí mismos, y con ello, al ámbito de la reflexividad, entendida esta como el movimiento de sí a sí (Perea, 2011: 4). *Tecnologías del yo* (1988) y *La hermenéutica del sujeto* (1981-1982) no tratan sino de esto.¹¹

¿Algo más que haya que tener en cuenta? En efecto: los procedimientos formales que posibilitan esta “ontología del presente” u “ontología histórica de nuestra actualidad”. Tres son los procedimientos según el artículo de Maurice Florence —traído en ciertos fragmentos al español por Miguel Morey— que aparece en *Tecnologías del yo* (1988):

“1) «Evitar hasta donde se pueda, para interrogarlos en su constitución histórica, los universales antropológicos (y naturalmente también los de un humanismo que haga valer los derechos, los privilegios y la naturaleza de un ser humano como verdad inmediata e intemporal del sujeto).»

2) «Invertir el movimiento filosófico de ascenso hacia el sujeto constituyente al que se le pide que dé cuenta de lo que puede ser cualquier objeto de conocimiento en general; se trata por el contrario de descender hacia el estudio de las prácticas concretas por las que el sujeto es construido en la inmanencia de un dominio de conocimiento.»

3) «Dirigirse como dominio de análisis a las “prácticas”, abordar el estudio por el sesgo [*biais*] de lo que “se hacía” (...), el conjunto de los modos de hacer más o menos regulados, más o menos reflexionados, más o menos finalizados, a través de los que se dibujan a la vez lo que estaba constituido como real para los que intentaban pensarlo y dirigirlo y el modo en que éstos se constituían como sujetos capaces de conocer, analizar y eventualmente modificar lo real. Son las “prácticas” entendidas como modo de actuar y a la vez de pensar las que dan

en dicho modo de sujeto —lo que también nos lleva a pensar en que existen modos particulares de subjetivación. Para una mejor caracterización, remítase a: Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Nueva visión, pp. 128 (concepto de subjetivación).

¹¹ Batería de preguntas posibles: ¿qué operación lleva a cabo tal individuo consigo mismo? ¿por qué lleva a cabo esa operación? ¿cuáles son los elementos que tiene en cuenta a la hora de realizar tal ejercicio? ¿cuál es el objetivo al que quiere este individuo llegar? ¿en qué clase de sujeto quiere devenir, y en qué consiste ese sujeto?

la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto.» (Morey, 2008: 32)¹².

Objetivo de esta investigación.

Seguido de la breve introducción, ¿de qué va este trabajo? De una variante peculiar de la *parrhesía* —noción de la que ya daremos cuenta—, a saber: la psicagogía. En efecto, no nos proponemos otra tarea que explicar la noción de psicagogía, la cual se encuentra inscrita fundamentalmente en las indagaciones del eje de la ética o subjetivación.

Antes de continuar, señalemos lo característico del eje de la subjetivación: teniendo en mente la introducción “modificaciones” de *Historia de la sexualidad*, vol. 2 “El uso de los placeres” (1984), podemos notar que Foucault ya ha consumado un desplazamiento en los temas de su obra —desplazamiento latente desde el curso *La hermenéutica del sujeto* (1981-1982). Si antes la tematización del eje del poder permitía ver al humano como ente depositario de técnicas ejercidas por otros sobre él, y con ello la interrogación por los efectos del poder refería a los códigos y las normas aplicadas a los individuos a través de la historia, ahora la perspectiva de análisis se dirigirá hacia las relaciones que establecen los individuos consigo mismos (Foucault, 2003: 7-8; Vignale, 2013: 172-173). En efecto, concebir al humano como mero depósito no consistiría sino en suponerlo como un ente débil, pero también —y especialmente— como un ente o una vida que no pone ninguna resistencia a las normas ejercidas sobre él —normas que son ejercidas a través de variadas técnicas. A partir de esto, Foucault llevará a cabo su desplazamiento o modificación: el humano no será visto meramente como depositario de las normas que se intentan ejercer y aplicar sobre él, sino que se le concebirá como un ente resistente a dichas normas, hallándose dicha resistencia en las relaciones que aquel llevará a cabo consigo mismo, y por tanto, la interrogación se desplazará hacia los modos de subjetivación, es decir, a las formas a través de las cuales los individuos han intentado aplicarse a sí mismos los códigos de una sociedad para mantenerse

¹² Dos consideraciones: (1) en *El Gobierno de sí y de los otros*, Foucault, a través de un reproche expone los mismos puntos, aunque no de manera esquematizada (Foucault, 2009: 22). (2) La fuente material de los estudios de Foucault serán los *archivos*, es decir, cualquier registro escrito, visual o audiovisual (Tello, 2016: 51-54); a partir de esto: los objetos de análisis no serán los discursos cotidianos pronunciados por cualquiera, sino aquellos producidos por expertos legítimos en su disciplina de estudio (Dreyfus & Rabinow: 1983: 21-22).

como sujetos dentro de esta¹³ —entendiendo que ha habido diversas concepciones a lo largo de la historia sobre lo que es el sujeto, y por tanto que las relaciones reflexivas, las relaciones de sí a sí, también han sido distintas— (Vignale, 2013: 176; Gross [Foucault], 2002: 482-483¹⁴).

Retomando lo que nos concierne: muchos motivos podrían presentarse en contra de esta investigación: (1) el concepto ya fue tratado por Foucault en *El gobierno de sí y de los otros* (2009: 336), y (2) en tanto ya fue tratado, poco tiene de problemático, y no merece, por tanto, mayor atención. A estas posibles objeciones parece pertinente decir lo siguiente: (1) el concepto de psicagogía fue, en estricto rigor, apropiado por Foucault en *La hermenéutica del sujeto*¹⁵ (1981-1982) a partir de una oposición con el concepto de pedagogía (2002: 387-389), mientras que en *El gobierno de sí y de los otros* (1982-1983) la psicagogía aparece exclusivamente en su variante socrática. Aún con todo, Foucault no se hizo cargo de explicar las consecuencias de dicha apropiación ni en aquellos dos cursos ni en ninguna otra parte, y (2) teniendo lo anterior en consideración, la noción de psicagogía aparece, en la obra del filósofo francés, como una forma de educación alternativa a la pedagógica que requiere de explicación.

Entonces, nuestra tarea es explicar la noción de psicagogía. ¿Qué quiere decir, empero explicar? Pues bien, explicar aquí quiere decir: primero, exponer el significado socrático de esta noción. Segundo, examinar la oposición realizada por Foucault entre pedagogía y psicagogía a partir de la cual la última noción resulta apropiada por él, teniendo siempre a la vista su modulación socrática. Tercero, exponer el surgimiento de la psicagogía como forma de educación —alternativa a la pedagogía—, lo que nos remitirá directamente a Sócrates, y luego a estoicos y epicúreos. Cuarto, elucidar los elementos necesarios y el objetivo de este modo alterno de educación a través de su devenir en los siglos I y II d. C. De esto, nuestra pregunta rectora: ¿en qué consiste —o consistió— la psicagogía en tanto que forma de

¹³ ¿Interpretación de una interpretación? Deleuze, en *Nietzsche y la filosofía* (1971), ha afirmado que la mirada genealogista, aquella que comporta una racionalidad retrospectiva, debe entender que norma y actividad genérica son dos aspectos de la moral que van juntos, pero que son irreductibles entre sí (Deleuze, 1998: 187-188), y que lo importante no es tanto lo primero —pues la norma es siempre arbitraria— sino lo segundo, es decir, el cómo un individuo puede llegar a aplicarse a sí mismo un elemento rector que viene desde fuera, el cómo lleva a cabo una actividad que lo genera como sujeto (ibid.).

¹⁴ Esto es el apartado “Situación del curso” que se halla en la parte final de *La hermenéutica del sujeto*.

¹⁵ Esto permite dar cuenta de que estaremos constantemente dentro del eje de la ética o subjetivación.

educación alternativa a la pedagogía?, y de ella: ¿qué lleva —o llevó— a cabo la psicagogía, y a través de qué medios?

Cabe, no obstante, advertir que nuestro objetivo es bastante elemental, pues se plantea elucidar la psicagogía como forma de educación a través de los cuatro movimientos recién mencionados. Sin embargo, lo elemental no es lo más fácil de lograr. Según veremos, esta noción parece ser aplicable a prácticas llevadas a cabo por Sócrates, los estoicos y los epicúreos (Foucault, 2002: 50, 111, 370; 2009: 329), lo que nos advierte que, si la psicagogía fue realmente una forma de educación, entonces esta fue llevada a cabo de distintas formas, y por tanto, a partir de diferentes consideraciones y concepciones.

I. Consideraciones preparatorias para la psicagogía (*Fedro*):

Partamos con *Fedro*, diálogo platónico en el que participan Sócrates y Fedro. El encuentro entre estos dos personajes se ve motivado por el escrito que le había entregado Lisias el logógrafo a Fedro (227a-c). Sócrates quiere con entusiasmo escuchar el discurso de Lisias, por lo que Fedro le invita a sentarse o tumbarse en pasto seco cerca de un arroyuelo (229a-b). Habiendo llegado al apacible lugar luego de una plática sobre un mito (230b), Fedro se dispone a leer el discurso de Lisias, y Sócrates a escucharlo (231a-234c). En efecto, el discurso postula de manera muy convincente que los muchachos deben cumplir favores a quienes no han de amarlos, y alejarse de quienes realmente sí lo hacen (Foucault, 2009: 332). Luego de recitar las palabras de Lisias, Fedro le pregunta a Sócrates qué tal le ha parecido el discurso, a lo que este afirma que algo tiene que decir al respecto, no sin antes hablar sobre el discurso recitado de modo irónico, lo que acaba por petición de Fedro (234d-237a).

No obstante, no es el discurso respecto del amor verdadero que pronuncia Sócrates ante Lisias lo que nos interesa para el significado de la psicagogía, sino más bien la última parte de este diálogo, por lo que obviaremos la respuesta de Sócrates, que es sencillamente la opuesta —se deben cumplir favores a quien uno ama (244a-245c). Ciertamente, Foucault está interesado en la última parte del diálogo ya que, habida cuenta de que el discurso de Lisias es bello por ser más bien retórico que verdadero —es decir, por tener buenos adornos y argumentaciones, pero no por decir algo que sea verdad—, Sócrates emprenderá una crítica contra el discurso retórico y su técnica para la persuasión con tal de diferenciar lo que sería un discurso verdadero de un discurso malo —mentiroso— (258d; Foucault, 2009: 334).

La conversación proseguirá entonces desde la interrogante por “la causa por la que un discurso hablado o escrito es o no bueno” (259e). La primera hipótesis es entregada por Fedro, y consiste en que quien emita un discurso sepa la verdad de las cosas que va a decir, esto es, que tenga el conocimiento previo de la verdad de aquello a lo que refiere con sus palabras, pues así no será indiferente a la verdad como sí lo sería un orador de retórica (259e-260a; Foucault, 2009: 334). Sin embargo, Sócrates desecha esta hipótesis, pues “si la verdad se da con la anticipación a la práctica del discurso, ¿qué será la retórica si no el conjunto de los ornamentos, el conjunto de las transformaciones, el conjunto de las construcciones y

juegos del lenguaje mediante los cuales lo verdadero se olvidará, se obliterará, se ocultará, se omitirá?” (Foucault, 2009: 335; 260a-d).

¿Cómo proseguir desde aquí? Pues bien, Sócrates trae a colación una sentencia espartana que postula que solo habrá un arte auténtico de la palabra en tanto que aquel esté siempre ligado a la verdad (260e), es decir, el arte de la persuasión debe ser, en cada momento, lo más cercano que pueda a la realidad de lo que dice (Foucault, 2009: 335). Sócrates tiene entonces la carga de la prueba, y esta consistirá en mostrar cómo se garantiza que quien hable lleve la verdad como una función permanente de su discurso, esto es, debe explicitar el pretendido lazo entre el orador, su discurso y la verdad (ibid.).

Será entonces en la exposición de ese lazo que aparecerá la noción de psicagogía, cuando, en vez de abordar problemas específicamente concernientes a la retórica, muestre que este arte de la persuasión se halla enmarcado o inscrito en una categoría más grande, a saber: “la de la conducción de las almas por medio de los discursos” / “ψυχαγωγία τις διὰ λόγων” [psicagogía a través del discurso] (261a; Foucault, 2009: 336). Ante esto surgen dos interrogantes: ¿qué saber es necesario para persuadir de cualquier cosa? Y ¿qué saber es necesario para conducir un alma a través del discurso? Para lo primero, un arte dialéctico (262b-265e), es decir, una técnica que permita enlazar una mirada de conjunto sobre elementos discontinuos o dispares entre sí, para así presentar dos elementos a través de sus similitudes y luego ir progresando en sus diferencias con tal de avanzar desde la apuesta por un elemento a la apuesta por el otro (Foucault, 2009: 336-337). Para lo segundo, de modo análogo al médico libre¹⁶, que no sólo conoce las recetas para tal o cual dolor, sino también el cuerpo al que hay que suministrar la medicina correspondiente, y en consecuencia el momento preciso en el cual es más beneficioso actuar sobre el cuerpo (270c), asimismo el orador debe conocer el alma a la que se dirige con su discurso, lo que le permitirá saber en qué momentos y según qué modos es pertinente y beneficioso decir tal o cual verdad (270e; Foucault, 2009: 338-339).

Detengámonos aquí y preguntémosnos: ¿qué podemos decir de la psicagogía? Tal parece que, primero, psicagogía [ψυχαγωγία] es una noción compuesta de las palabras ψυχή

¹⁶ Para entender la oposición entre medicina libre y medicina de esclavos, remítase a la primera hora de la clase del 16 de febrero de *El gobierno de sí y de los otros* (2009: 233-252).

(alma) y ἄγω (conducción), y su significado literal es “conducción de almas”. Además, parece ser necesario el conocimiento del alma y de lo que ella es capaz en su naturaleza para que pueda ser efectivamente conducida (ibid.). Con todo, tan solo esta caracterización parece ya dibujarnos cierta nota de la educación, pues ¿en qué consiste esta sino en conducir a su educando a ser un buen sujeto? Pero no nos precipitemos, sólo hemos dado con un significado de psicagogía que si bien parece resonar en lo que vagamente entendemos por educación, es también aplicable a la retórica, es decir, al arte de la persuasión, lo que significa, en rigor, que la psicagogía se nos presenta como un saber que permite tanto educar al alma como también corromperla —al menos si vagamente entendemos que un sujeto solo es educado mediante la verdad y no mediante mentiras.

Aun con todo, lo examinado del *Fedro* nos deja con más dudas que respuestas; en efecto: ¿qué es el alma? ¿a qué y cómo debe ser conducida esta si se quiere que se guíe siempre desde la verdad? ¿puede un orador educar el alma, o solo puede hacerlo quien, como Sócrates, pronuncie discursos verdaderos? ¿en qué consiste la oposición entre un discurso verdadero y un discurso retórico? No obstante, debemos mantener nuestro hilo conductor, por lo que estas dudas no deberán ser resueltas ahora, sino que en los momentos posteriores de esta investigación, concerniéndonos ahora revisar la apropiación de esta noción por parte de Foucault.

II. Oposición pedagogía/psicagogía.

En *La hermenéutica del sujeto*, Foucault ha hecho una distinción entre la pedagogía y la psicagogía, estableciendo que si la pedagogía es “la transmisión de una verdad que tiene la función de dotar a un sujeto cualquiera de aptitudes, capacidades, saberes, etcétera, que [el estudiante] no poseía antes y que deberá poseer al término de esa relación pedagógica”, la psicagogía por su parte será “la transmisión de una verdad que no tiene la función de proveer a un sujeto cualquiera de aptitudes (...), sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos” (Foucault, 2002: 387-389).

¿Qué podemos extraer de aquí? Me parece que podemos analizar esta distinción de tres formas: (1) en relación solo consigo misma, (2) en relación con la noción socrática de psicagogía, y (3) en relación con el tipo de saber que cada una se propone. De la primera forma podemos esperar vislumbrar elementos en común entre pedagogía y psicagogía, mientras que de la segunda esperamos ver en qué consiste la apropiación que ha hecho Foucault del último concepto opuesto. En tanto, de la tercera forma podemos esperar una mejor comprensión de las técnicas que cada noción promete. Dado esto, analizaremos la distinción en los tres niveles recién mencionados.

En relación consigo misma, la distinción no parece plantearnos definición alguna de pedagogía o psicagogía, a menos que consideremos que son definiciones por aplicabilidad. Sí nos plantea, en cambio, los elementos necesarios —y comunes— de ambas formas de transmisión de una verdad¹⁷. Enumeremos estos desde lo general a lo específico: (1) en ambas actividades lo transmitido es una verdad, (2) tal transmisión supone la relación entre maestro y estudiante, (3) el maestro es quien transmite o enseña, y por tanto, es quien sabe, (4) el estudiante es quien es enseñado, y quien, por tanto, no sabe. El elemento diferenciador en la distinción: el tipo de verdad que transmiten. Con todo, mantienen los otros cuatro puntos en común.

¹⁷ No es de nuestro interés dar con una gran definición de educación, pero parece que pensar la educación como transmisión de una verdad, entendiendo a la verdad como un saber, y al saber como un conjunto de prácticas (Deleuze, 2013: 44), se nos muestra que la educación no es sino una actividad que puede llegar a encargarse de formar cualquier tipo de sujeto, esto es, crear formas de ser.

De ello, entonces, su oposición, que no resulta tanto una oposición como tal, sino más bien una comparación entre ambas, las cuales no serían sino dos formas de educación. Esto es, en efecto, lo novedoso de la distinción misma: el hecho por el que Foucault lleva a cabo la oposición o comparación entre ambas nociones es para señalar que en la época helenística se había dado una forma de educación alternativa a la pedagogía de aquel entonces, especialmente en el periodo de los siglos I y II d. C., periodo de estoicos, epicúreos, cínicos y retóricos (ibid.). Pero, ¿por qué forma de educación? Porque se llevó a cabo una actividad consistente en la formación de un sujeto, sustentada por una relación entre dos partes, en donde el peso de la actividad recaía en quien cumplía la función de maestro (ibid.: 389).

Esto debe significarnos desde ya una advertencia: no debemos pensar que Foucault está levantando una propuesta educativa. Sin duda que mucho puede extraerse de sus investigaciones para las investigaciones en educación, e incluso quizá programas educativos, pero no es plausible que aquí él esté proponiendo una nueva forma de educación, aunque sí lo es el que esté trayendo a escena una forma de educación que podría resultarnos imperante¹⁸.

Advertidos, pasemos ahora a la distinción en relación con el significado de psicagogía en Sócrates. Recordemos: psicagogía era allí la conducción del alma (*Fedro*, 261a), y requería, para su despliegue, un conocimiento sobre las capacidades de esta, que permitiera saber el momento en el que ella está más o menos dispuesta a la verdad del discurso del maestro (Foucault, 2009: 336-339). ¿Cómo vislumbrar algo de la distinción en conjunción con la definición socrática de psicagogía? Parece ser que podemos: (1) hacer una descomposición de la palabra pedagogía —tal como fue hecha con la palabra psicagogía— y ver en qué se diferencian a partir de sus resultados, (2) comparar la noción de psicagogía socrática con la foucaultiana y ver qué posibles aportes o modificaciones realiza la última respecto a la primera.

Según hemos visto, psicagogía [ψυχαγωγία] se descompone en ψυχή (alma) y -ἄγω (conducción). Por su parte, pedagogía [παιδαγωγέω] parece poder descomponerse en παῖς

¹⁸ En efecto, hay una tesis de pregrado que interpreta la psicagogía como una propuesta realizada por Foucault. Remítase a Rivera, M. (2012). *Pedagogía y educación en Michel Foucault: Bases para una psicagogía pedagógica*. México D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.

(niño o niña) y -ἄγω (conducción). Entonces: psicagogía como conducción del alma, y pedagogía como conducción del niño. Tal como se halla la descomposición, sus resultados no parecen mostrarnos nada en absoluto, salvo lo que ya conocíamos. Sin embargo, concedamos lo siguiente: los niños y las niñas, en tanto entes humanos, también hallan en sí una ψυχή, por lo que parece plausible que la pedagogía no sea sino una modulación particular de la psicagogía en tanto que conducción del alma, pues si aquella apunta a la conducción del infante, parece ser que esta última apunta a la conducción del alma sin importar el momento de la vida en la que esta se halle. Por tanto, la psicagogía contiene a la pedagogía, y su diferencia está en la especificidad del alma que busca conducir, siendo la primera indiferente a la edad, y limitándose la segunda a la infancia.

Si comparamos ahora la definición de psicagogía extraída del *Fedro* con la caracterización del término hecha por Foucault, veremos entonces que ambas no distan mucho entre sí, pues si la psicagogía es la conducción del alma, entonces esta debiese encargarse, para lograr su conducción, de transmitir una verdad. Por lo demás, para que sea posible conducir un alma debe haber alguien que conduzca —y en quien recaiga el peso de la conducción— y alguien que sea conducido. Es decir, debe haber un maestro y un estudiante.

Ahora bien, lo que sí se halla en la propuesta de Foucault pero no en la de Sócrates —al menos explícitamente— es el hecho de que la psicagogía tiene como objetivo modificar el modo de ser del individuo conducido (ibid.: 388); en la propuesta socrática hallábamos, en cambio, que la psicagogía funcionaba tanto para un discurso retórico como un discurso verdadero. Esto último hace tambalear la propuesta foucaultiana, al menos en cuanto nos preguntemos: ¿sólo la transmisión de una verdad puede cambiar el modo de ser de un individuo, o también puede hacerlo, digamos, una mentira? O dicho de otra forma: ¿puede conducirse un alma a través de un discurso falso? Más allá de la respuesta que podríamos dar a esta pregunta, sabemos que el objetivo en la propuesta foucaultiana está posibilitado por el recurso a la verdad, y asimismo sabemos también que la propuesta socrática deja abierta la puerta a la verdad para la conducción del alma.

Vamos ahora con el tercer abordaje: pedagogía y psicagogía en relación con el tipo de saber que entregan para dar con las técnicas que competen a tales saberes. ¿Qué saber

transmitirá la pedagogía, y qué saber la psicagogía? Si nos remitimos a *Tecnologías del yo* (1981), diremos que la pedagogía se encargaría de dotar a un individuo de aquello que allí se denominó “tecnologías de producción” y “tecnologías de sistemas de signos”, apuntando el primer conjunto de técnicas a permitirnos la manipulación de elementos materiales y el segundo a permitirnos habitar con mayor rectitud el lenguaje -sus signos, sus referencias y sus significaciones- (Foucault, 2008: 48); mientras que la segunda forma de educación se (pre)ocuparía de dotar a un individuo de operaciones que podría llevar a cabo consigo mismo para así lograr alcanzar cierto estado o modo de ser iniciado y finalizado por él mismo (ibid.) —¿Estamos entonces abordando solo el eje de la ética?

Sintetizando lo anterior: (1) la pedagogía está inscrita en la categoría de psicagogía, es una modulación suya; (2) si Foucault ha hecho una apropiación de la psicagogía socrática, esta consiste entonces en mostrar que la psicagogía se comprende en una relación y en un objetivo análogo al de la pedagogía, y por tanto la psicagogía resulta ser también una forma de educación; (3) la diferencia entre la pedagogía y la psicagogía radica en el tipo de formación que se proponen.

Respecto de este último punto, su diferencia elemental radicaría en que la pedagogía —al menos la actual; o quizá la de toda la modernidad— cercaría los contenidos a transmitir a lo socialmente dado y aceptado, con lo que intentaría no tanto formar sujetos, sino más bien reproducir “formas de humanidad existentes”; mientras que la psicagogía —en tanto forma de educación— no se reduciría a la transmisión de lo que podríamos llamar ‘lo afirmativo’, sino que se enfocaría en abrirse a las posibilidades que pueden desplegarse del ser humano concreto —en persona—, y con ello, intentaría que el sujeto aprenda a formarse a sí mismo, generando así una *Selbstbildung* [autoformación] (Runge & Muñoz, 2018: 30-33; Foucault, 2002: 58)¹⁹. En efecto —y según iremos revisando—, para Foucault la cuestión de la autoformación en la psicagogía tuvo como condición el hecho de que hubiese podido transmitirse una técnica que reactualizase un saber en el cual a su vez se sustentase, y que consistiera, en breves términos, en un arte de la vida [τέχνη τοῦ βίου] que lograra cercar y encausar la inquietud de sí —inquietud transmitida por el maestro a sus estudiantes— a través

¹⁹ A partir de esta reflexión, la pregunta rectora de esta investigación puede traducirse en: ¿cómo se llevaba a cabo una educación que posibilitara o activara la autoformación en los alumnos?

de la concentración de una serie de sentencias y prácticas —también transmitidas por el maestro— destinadas a mantener a un individuo en constante vigilancia y examen de sí mismo para así mantener a su vez una determinada relación consigo mismo (Foucault, 2002: 177-179; 426-427). Cabe advertir: este arte de la vida no podía haber sido llevado a cabo si se reducía su concepción a lo que podríamos llamar enseñanza cívica —tal como lo habría propuesto Darío Salas²⁰ en *El problema nacional* (Salas, 2001: XVI)—, es decir, el arte de la vida no debió haberse agotado en una subjetivación de las normas jurídicas, sino más bien en la subjetivación de un estilo de vida, al menos en cuanto que el objeto del arte aquí en juego es la vida misma, incluyéndose en este objeto, por tanto, elementos que no se reducen a instancias legales —la enfermedad de una hija, la muerte del padre, la traición de una amistad, entre muchos otros—, y que en su conjunto deben ser dispuestos bajo tal técnica para lograr así darle a la vida dicho estilo —más o menos propio—, el cual, a su vez, la volvería un objeto constantemente bello y posible de embellecer (Foucault, 2002: 402-403; Guiraldo, 2011: 139-142).

Ciertamente, es evidente que hasta el minuto no hemos hecho grandes progresos, pues a lo sumo hemos dado cuenta de que, en resumen, psicagogía se entiende en Foucault como una forma de educación que tuvo lugar en la antigüedad, y que esta se desplegó intentando que el estudiante lograra educarse a sí mismo. Dada esta situación, nos compete ahora mostrar el origen histórico de la psicagogía en tanto que forma de educación; es decir, pasamos al tercer momento de esta investigación.

²⁰ Darío Salas fue un intelectual chileno de la primera mitad del siglo XX. Su principal preocupación fue el fortalecimiento de la educación chilena, así como también el establecimiento de una educación gratuita y estatal. El Liceo *Darío Salas*, en Santiago de Chile, lleva el nombre en honor a este personaje. Para saber más de Darío Salas remítase a la introducción de Salas, D. (2011). *El problema nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

III. El devenir de la psicagogía:

Parrhesía en la Atenas clásica.

¿De dónde viene la psicagogía? ¿a partir de qué noción o práctica surgió esta forma de educación que hasta el minuto no hemos podido sino contornear? Es cierto que la palabra psicagogía ha aparecido en el *Fedro* (261a) [ψυχαγωγία], con lo que podríamos decir que, siendo su aparición en este texto la inscripción de la noción en el terreno de la filosofía, estaría aquí la génesis de esta forma de educación. Sin embargo, las cosas son un poco más complicadas. Quizá quepa recordar la famosa y común sentencia *ex nihilo nihil* —nada viene de la nada— para tener en cuenta que si la psicagogía ha llegado a ser, en algún momento de nuestra historia, una forma de educación real, llevada a cabo y distinta de lo que entendemos por pedagogía, esta debió haber surgido a partir de algo que no era ello mismo una forma de educación.

Ciertamente, la psicagogía resulta una variante o un desplazamiento de la *parrhesía* [παρρησία] (Foucault, 2009: 309-310), noción de índole técnica que refiere a una forma de comportar un discurso por emitir de modo tal que este se despliegue a partir de una apertura del espíritu de quien lo emite, denotando así una franqueza tal que permita evidenciar que, si algo se propone aquel discurso, es decir la verdad sobre algo, y nada más que la verdad (Foucault, 2002: 237, 349-351). Con todo, las cosas son un poco más difíciles de captar de lo que podríamos intuir a primera vista, esto porque la verdad contenida en el discurso parrhesiástico no será del índole del conocimiento, sino del índole de la espiritualidad (ibid.: 40-45), es decir, no se tratará de una verdad tal como “la mitocondria es un organelo de la célula eucarionte” —verdad que, por lo demás, puede ser pronunciada en cualquier momento por cualquiera que se haya informado sobre los organelos de una célula a partir de un manual de biología—, sino más bien de una verdad tal como la que le habría pronunciado Platón a Dionisio 1º, Tirano de Siracusa (Sicilia), la cual, según Plutarco (Foucault, 2009: 66-67), había versado sobre lo paradójicamente valientes pero infelices que eran los tiranos y los injustos. Esta verdad, como vemos, es radicalmente distinta a la anterior, pues no refiere a un

conocimiento desprendido de quien lo escucha, sino que, por el contrario, refiere al modo de vida que llevan los humanos injustos, y ha sido pronunciada justamente frente a los oídos de uno que no solo lo es, sino que goza de un sumo poder político siéndolo.

En términos generales, lo anterior nos abre a una serie de interrogantes, tales como: ¿qué modo de vida debe llevar, qué modo de ser debe habitualmente comportar un sujeto para atreverse a decir una verdad como la pronunciada por Platón? ¿qué se espera de una verdad así, cuáles son los efectos que quien la emite espera de ella? (ibid.: 312). Pero no debemos apresurarnos. Si queremos resolver tales interrogantes, debemos comprender en dónde se instaura la *parrhesía* para así captar su primer objetivo, su modo de desplazamiento a la psicagogía, y aquellos elementos que conservará en su desviación, así como también aquellos de los que dejará de ocuparse.

El origen de la *parrhesía*, su primer campo de aparición, es la democracia ateniense de los siglos V y IV a. C. (ibid.: 183). Para retratar esto, remitámonos al rectángulo de aquella democracia propuesto por Foucault, el cual consistiría en:

“En un vértice del rectángulo (...) la democracia, entendida como igualdad otorgada a todos los ciudadanos y, por consiguiente, libertad concedida a cada uno de ellos de hablar, opinar y participar de tal modo en las decisiones [*isegoría e isonomía*] (...). Segundo vértice (...): juego del ascendiente o la superioridad, es decir el problema de quienes, al tomar la palabra frente a los otros, por encima de los otros, se hacen oír, los persuaden, los dirigen y ejercen el mando sobre ellos (...). Tercer vértice: el decir veraz. Para que haya una *parrhesía*, una buena *parrhesía*, no basta simplemente con que haya una democracia (condición formal), no basta con que haya un ascendiente que, si se quiere, es la condición de hecho. Es preciso, además, que el ascendiente y la toma de la palabra se ejerzan con referencia a cierto decir veraz. Es preciso que el logos que va a ejercer su poder y su ascendiente, el logos que pronunciarán quienes ejercen su ascendiente sobre la ciudad, sea un discurso de verdad. (...) último vértice: (...) la justa, la rivalidad, el enfrentamiento, y, por consiguiente, quienes quieran utilizar un lenguaje de verdad se verán en la necesidad de manifestar su valor (ése será el vértice moral)” (ibid.: 183-184).

Esta forma de hablar franco, tal como podemos ver, tiene a cada arista como elemento condicionante, es decir, para ejercer el decir veraz hay que: (1) ser ciudadano, cumplir con las condiciones que se requiere para serlo, (2) apostar por tomar la palabra, lo que conlleva

ponerse en un escalón superior al resto de los ciudadanos mientras se habla, (3) decir lo verdadero sin apostar a persuadir a los demás de algo que no resultaría conveniente para la ciudad, y (4) aceptar el riesgo que suscita decir la verdad, ya sea este el no ser escuchado o el llegar a morir por lo dicho.

Quizá el parrhesiasta por excelencia en esta forma directamente política del decir veraz no es sino Pericles (ibid.: 306, 343-344), quien siendo el primer ciudadano de Atenas —es decir, aquel que de alguna forma representaba a todo ciudadano ateniense— apostaba y mantenía tal posición entre los demás a través de su decir veraz, es decir, su *parrhesía* (ibid.: 306). Claro ejemplo de esto es que cuando Atenas tuvo que decidir si enfrentar a los espartanos o aceptar su ultimátum respecto de conquistas de territorios griegos, Pericles —según nos cuenta Tucídides en *La historia de la guerra del Peloponeso*— en una asamblea [ἐκκλησία] convocada para dirimir sobre este asunto, tomó su oportunidad de dirigirse hacia los demás, y postuló que no había por qué ceder a los espartanos, sino que había que confrontarlos, significase aquello la victoria o la derrota (ibid.: 307). Cabe agregar, de todas formas, que aquí este ciudadano de primera línea —en consideración del cuarto vértice— habría advertido que, en caso de una derrota, fuesen los demás igual de comprensivos con él que si se tratase de una victoria; es decir, Pericles pedía que los ciudadanos no se volvieran en contra de él en caso de perder frente a la otra ciudad (ibid.: 308).

No obstante, en el siglo IV a. C. la democracia ateniense está en decadencia en base al surgimiento de las monarquías helenísticas (ibid.: 220), aunque ello no significa que la *parrhesía*, el valor de esta y su función, desaparezcan, sino que, de modo distinto, significará la desviación de ciertos elementos, tal como —y principalmente— el receptor del mensaje. Las causas de este último punto no son de gran relevancia para nuestra investigación, por lo que nos atendremos a decir que si la *parrhesía* era antes —siglo V a. C.— exclusivamente llevada a cabo por un individuo frente a otros muchos que compartían el mismo estatus político que aquel —el escenario del ágora (ibid.: 220)—, ahora —siglo IV a. C.— esta deberá dirigirse a aquel o aquellos pocos quienes gobiernan, con lo que ya no podrá ser cualquier ciudadano quien dé el discurso parrhesiástico, sino aquel que asuma el rol de consejero, o de aristócrata si es el caso de lo que ocurría en Atenas (ibid.: 221).

Aún con todo, seguimos aquí encontrándonos, aparentemente, en un terreno más bien político y no tanto educacional; pero podemos ahora advertir un asunto: si quien gobierna tendrá un consejero para gobernar bien, entonces este último deberá procurar por que el alma o espíritu del primero pueda ser bien conducido para que ejerza su poder sobre los demás como corresponde, es decir, procurando mantener el bien de la ciudad y de los ciudadanos (ibid.: 206) —quizá por eso es que Platón dijo lo que dijo ante Dionisio.

Parece ser que este último indicio ya nos habla de una psicagogía, pero de una que tiene por objetivo la política, y que, por tanto, se realiza en quien va a ejercer efectivamente un poder sobre la ciudad. No quiere decir esto, de todas formas, que aquello no será psicagogía, pero debemos tener advertencia de que la psicagogía en los siglos I y II d. C. no tendrá por objeto principal la política ni se reducirá a ser aplicada a solo unos pocos individuos, sino que tendrá por objeto —según lo poco que hemos revisado sobre aquel periodo— la consumación del sujeto o del “yo”, y estará, como forma educacional, disponible para prácticamente todos —aunque muy pocos la elijan (Foucault, 2002: 131).

Aún con todo, necesitamos hacer un énfasis en lo característico de la *parrhesía*, es decir, en el tipo de verdad que se propone decir, pues así podremos, por un lado, delimitar su objetivo —ver justamente qué objetivo no se propone o del cual se distancia—, y por otro, caracterizar con mayor precisión la cuestión de la verdad y su relación con lo que habremos llamar “espiritualidad”.

Parrhesía, retórica, adulación y espiritualidad.

La *parrhesía*, el discurso parrhesiástico, se opone a dos otras formas de discursos: el adulator y el retórico. “el primero es un adversario moral, al cual se opone directamente, contra el cual debe luchar”, mientras que el segundo resulta un adversario técnico del cual debe liberarse, “libertad, liberación con respecto a la retórica” (ibid.: 354-355).

Las transformaciones surgidas en el IV a. C. habían hecho aparecer —como dijimos— otros modos de gobierno distintos de la democracia —autocracia, monarquía, oligarquía, tiranía— (Foucault, 2009: 307). Con ello, el lugar del decir veraz también se

desplazaba en aquellos regímenes, enfrentándose no solo al riesgo de la muerte de quien emitiera tal discurso, sino también al riesgo de que el único discurso lícito para quien(es) gobernase(n) no fuese sino un discurso inútil y mentiroso (ibid.: 308). Este último tipo de discurso, mala imitación del discurso parrhesiástico, es el adulator (ibid.)

Veamos la primera oposición con este discurso en los siguientes términos: pensemos en una relación rey tirano/súbditos —misma analogía que emplea Foucault (2002: 357-358)— desde lo más básico: como ya situamos en este ejemplo, el rey es un tirano, por lo que podemos afirmar que buen rey no es, es decir, no es alguien que se preocupe del bienestar de sus súbditos ni por sus formas de gobernar, sino que, por el contrario, es alguien que utiliza a sus súbditos para sus propios deseos, aparte de ser violento con ellos, y no procurarles ningún tipo de bien mientras que procura que ellos le otorguen un bien a él. ¿Qué puede hacer un súbdito estando en una situación como la recién mencionada? Una posible respuesta sería que ese súbdito junto a otros más intentara derrocar al rey, o que arriesgase su vida diciéndole la verdad de su gobierno, pero también puede adularlo —y no necesitaría el apoyo de más sujetos para hacerlo, ni se enfrentará a nadie.

¿En qué consiste entonces adular? Quien adula —es decir, el súbdito— intenta contrarrestar el “plus” de poder que tiene el tirano sobre él para obtener beneficios de este, y lo intenta ocupando su única herramienta disponible: el logos, el elogiar y halagar al tirano (ibid.). Adular consiste entonces en mentir, decir aquello que quiere ser escuchado por quien(es) gobierna(n) (Foucault, 2009: 307-308). ¿Cuál es el problema, por tanto, de este tipo de discurso? En resumen: que mantiene a la ciudad dormida (ibid.: 331), es decir, no exhorta a quienes gobiernan a gobernar bien ni a atender a los problemas por los que se lleva a cabo un mal gobierno. Por tanto, oposición moral consistente en: aprovechar el ascendiente —la momentánea posición superior sobre el otro— para decir la verdad o para mentir, lo que significa: interpelar al otro a través del discurso, o mantenerlo en una relación insuficiente con él mismo (Foucault, 2002: 361). Quien adula no arriesga su vida, arriesga a la ciudad, y con ello la vida de los otros. Y donde reina el discurso adulator, no reina sino la ley del silencio (Foucault, 2009: 308).

Vamos con la segunda oposición, al rival técnico de la *parrhesía* —sobre el cual poco diremos por ahora—, a saber: la retórica. ¿qué es la retórica? “el arte [τέχνη] de persuadir a

aquellos a quienes nos dirigimos” (Foucault, 2002: 363). Arte que, de todos modos, deja en segundo plano la preocupación por si lo que se dice será verdadero o no, y que por tanto podrá convencer a quienes escuchen el discurso tanto de algo injusto como de algo justo (Foucault, 2009: 334). ¿En qué consistirá entonces la liberación de la *parrhesía* respecto de este arte? También en síntesis: de liberar el discurso de los deseos personales de quien lo profesa; es decir, poner a la verdad como piedra de toque del discurso, “como función constante y permanente del discurso” (ibid.: 335), y no al deseo de, por ejemplo, el general de tropas que quiere llevar a sus débiles soldados a luchar contra otros más fuertes (Foucault, 2002: 364-365).

¿Qué podemos decir, a partir de todo lo anterior, del discurso parrhesiástico? Es innegable que este tipo de discurso tiene una función política precisa consistente en mantener el buen gobierno por parte de quienes gobiernan, y de allí su oposición moral al discurso adulador. Asimismo, parece ser que *parrhesía* y retórica tienen bastantes puntos de encuentro, y que en ese sentido el lazo con la verdad dependerá netamente de quien se disponga a pronunciar el discurso, y no del discurso mismo.

Con todo, hemos visto que la verdad de la que hablamos no es del orden del conocimiento, pues parece ser que se trata de una verdad que no puede ser pronunciada por cualquiera. ¿A qué se debe esto, y en qué medida compete tal verdad al lazo que establece quien puede emitirla con ella misma? Pues bien, esto se debe a que, a diferencia de nuestros tiempos, el acceso a la verdad no estaba garantizado por el conocimiento ni por sus condiciones —esto es, por la estructura cognoscitiva del sujeto—, sino más bien por los sacrificios que llevase a cabo un individuo para lograr dar con ella (ibid.: 31-33).

¿En qué consistía ese acceso a la verdad atravesado por sacrificios? En absoluto que un individuo debiese matar a otros. No, el asunto va por otra parte: quien quisiese tener acceso a la verdad no sólo debía tener conocimiento, o al menos no era aquello lo relevante, sino que debía realizar una serie de operaciones consigo mismo con tal de cambiar su modo de ser para así poder someter sus conductas y su modo de vida a la verdad, y con ello apropiarse de ella (ibid.), es decir, debía establecer variadas relaciones de segundo orden consigo consistentes en no solo autoconocimiento, sino también autoimposición de preceptos y prácticas.

Esta forma de la verdad ha sido abordada por Foucault bajo el concepto de espiritualidad, entendiendo por ella el conjunto de búsquedas, prácticas, decisiones y experiencias mediante las cuales un individuo constituye un modo de ser correspondiente con la verdad (ibid.: 33). Dicho de otro modo, la espiritualidad designa la moneda con la que un individuo paga el acceso a la verdad. En lo sucesivo, Foucault señala tres aspectos de la espiritualidad: (1) —según hemos visto— el individuo debe cambiar su modo de ser para llegar a la verdad, (2) tal cambio del modo de ser consiste en una conversión que supone un arranque de las condiciones de la actualidad en la que el individuo se ve implicado, el cual está motivado por una pasión por la verdad, (3) la verdad tiene consecuencias por rumbo y por contragolpe, es decir, quien pretende llegar a ella no solo cambia su modo de ser en el trayecto, sino también a causa de la verdad misma (ibid.: 33-35).

A partir de lo anterior podemos conjeturar que no cualquiera puede pronunciar un discurso parrhesiástico, sino solo aquel o aquellos individuos que hayan optado por consagrar su vida entera a la verdad de modo tal que no solo puedan decirla, sino que también la comporten, es decir, que la verdad sea encarnada en las acciones, las conductas, los discursos proferidos... en una frase: adecuación de lo que se hace y se dice a la verdad (Foucault, 2010: 170-173). El orador y el adulador quedan por tanto fuera de la *parrhesía* justamente por no llevar una vida consagrada a la verdad. ¿Es acaso posible entonces que un simple orador pueda conducir el alma de un individuo y formarlo? Tal parece que no, pues no teniendo su vida al servicio de la verdad no puede decir “tú ves en mí esta verdad que yo te digo”, que yo te enseñe (Foucault, 2002: 389), es decir, no puede sustentar en sí mismo el peso de la relación con su alumno, al menos en tanto relación psicagógica.

Habiendo logrado estas consideraciones, es menester examinar a quien habría sido el primer psicagogo —entendiendo psicagogía en tanto forma de educación— con tal de comprender cómo su discurso parrhesiástico tiene lugar e incluso articula la psicagogía misma.

Sócrates: primer psicagogo; parrhesiasta por excelencia.

Sintetizando rápidamente lo anterior: pasamos —por ahora— de la *parrhesía* directamente política a la *parrhesía* psicagógica —psicagogía en tanto conducción del alma—, y advertimos los dos tipos de discursos a los que confronta y de los cuales se diferencia. Esto es: de la apuesta por la verdad para la ciudad a la apuesta por la verdad para el alma del gobernante (Foucault, 2009: 307), haciendo frente a la adulación y escapando de la retórica a través de una vida consagrada a la verdad por medio de la espiritualidad. Sin duda, ambas escenas siguen siendo políticas, incluso la segunda, que parece solo bordear el terreno del ejercicio del poder sobre los otros, pues el fin del consejero no es otro que el buen gobierno por parte de quien gobierna (ibid.: 344-345).

Las cosas, empero, se tambalean cuando atendemos a Sócrates. En absoluto porque Sócrates adulara o fuera un buen orador (*Apología* 17a-c). Siquiera tampoco por haber dado alguna vez un discurso parrhesiástico en las instancias deliberativas de la ciudad (Foucault, 2010: 90; *Apología* 31c). Menos por decir algo en una relación consejero-rey —estaba en Atenas, allí había aún democracia. De modo distinto, este filósofo ejerció su decir veraz con cada individuo que bien quisiese escucharlo, o bien se haya topado con él (*Apología* 21d-22b; Foucault, 2010: 97-101) teniendo así como labor para la ciudad el que ella permaneciese en constante vigilancia de sí²¹ (Foucault, 2009: 331). Dado este motivo, se nos hace imperativo revisar el tipo particular de *parrhesía* de Sócrates. Ahora bien, hay también un segundo motivo: Sócrates ha sido efectivamente considerado como un educador del cual (nos) resulta urgente rescatar y poner en práctica su método educativo. Esto ya ha sido puesto en tabla por autores tan diversos como Martha Nussbaum²², Matthew Lipman²³, o Diego

²¹ Me parece pertinente hacer un alto en esta última frase. Podría parecer para nuestro tiempo una meta lograda el hecho de que la ciudad esté siendo constantemente vigilada por ella misma. De todos modos, las cosas son bastante distintas, pues la interpretación que realiza aquí Foucault —con base en *Apología* 28b— es que el modo de vida que lleva Sócrates, que lo tiene en juicio, y que consiste en vivir interpeándose a sí y a los demás, tiene como implicancia el que los habitantes de la ciudad se vean constantemente exhortados. De ahí que “la ciudad no duerma”.

²² Remítase a: Nussbaum, M. (1997). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

²³ Remítase a: Kohan, W., & Waksman, V. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Gracia²⁴, junto con una serie de otros investigadores en educación. Siendo así el asunto, debemos revisar entonces en qué consiste la *parrhesía* de Sócrates; lo que significa, desde un punto, preguntarnos por el lazo entre el decir veraz y nuestro individuo en cuestión, y desde otro, ver cómo la labor que se establece en tal lazo constituye una articulación de elementos resultantes en una psicagogía.

Partamos, por tanto, con lo primero: el lazo entre el decir veraz y Sócrates. Para vislumbrar esto, intentemos ver a nuestro individuo meramente como parrhesiasta en la política, es decir, no ejerciendo una labor educativa, sino entregando una verdad tal que exhortará a quienes gobiernan y pondrá su propia vida en juego. ¿Dónde podemos encontrar tal imagen de este filósofo? Pues bien, según hemos podido advertir: en su apología (Foucault, 2010: 89).

La Apología de Sócrates es uno de los últimos diálogos socráticos. En este el tema principal es el juicio que se realiza en contra de Sócrates en base a la acusación presentada por Meleto —también Ánito y Licón (23e)— ante el tribunal (18b), la cual reprocha a Sócrates de corromper a los jóvenes y de no creer en los dioses en los que Atenas cree (24c). Cabe señalar: no es de nuestro interés revisar en detalle la defensa de Sócrates, tampoco lo es el dirimir si la argumentación de Sócrates tuvo una consecución limpia y sin falacias. De modo distinto, nuestro interés es ver en qué consistía el lazo que él tenía con la verdad, lo que se traduce en ver cómo su vida estaba consagrada a ella, y por tanto, a la *parrhesía*.

Partamos por lo siguiente: Querefonte, amigo de Sócrates y defensor de la democracia ateniense, fue donde el oráculo de Delfos —emisor de las sentencias y profecías del dios Apolo— para preguntar si había alguien más sabio que Sócrates, a lo que este contestó que, en efecto, nadie era más sabio que él (21a). Tal sentencia había dejado al filósofo griego más que sorprendido, pues no trataba de profecía ni augurio alguno, sino más bien de un hecho, un hecho que, para saber qué quería significar, no podía ser examinado a través de una exégesis, sino a través de una verificación, una investigación consistente en tratar de refutar al oráculo a través del dialogo interrogatorio con políticos, poetas, artesanos, y cualquier otra persona que fuese aparentemente sabia (21b-22d; Foucault, 2010: 97).

²⁴ Remítase al último apartado de: Gracia, D. (2000). *Fundamentación y enseñanza de la bioética*. Bogotá: El Búho. De todos modos, habremos de discutir con una de las consideraciones de este filósofo.

El resultado de tal examen no fue otro para Sócrates que saber que él mismo sabe que ignora bastantes asuntos, mientras que los demás ignoran el hecho de que ignoran o no saben a su vez de aquellos asuntos creyendo, en cambio, que sí los saben (22e), es decir, la sentencia que había dictado el oráculo era “el más sabio entre ustedes los seres humanos es aquel que, como Sócrates, tiene conciencia de que en verdad no vale nada en lo que respecta a la sabiduría” (23b). Sin embargo, el hecho de que Sócrates haya logrado dar con cierto — posible— resultado de la sentencia no significa en absoluto que pueda detener sus conversas con sus conciudadanos y extranjeros, pues finalmente la misión que le ha encomendado Apolo a Sócrates no es otra que exhortar a los otros a ocuparse de sí mismos (23b-31b; Foucault, 2010: 101), misión a la que se encomendará y en la que se mantendrá firme, tenga ésta el costo que tenga. Misión que, cabe señalar, estará por sobre cualquier otra tarea que le designe cualquier otro individuo (28d).

Pero, ¿por qué ir exhortando en vez de aprovechar un cargo político con el que dirigirse públicamente a todos? O dicho de otro modo ¿por qué no hacer ejercicio del decir veraz —la *parrhesía*— tal como lo habría hecho Pericles, en y ante la asamblea? ¿por qué ocuparse de los ciudadanos yendo uno por uno y no públicamente teniendo el derecho a hacerlo? (31c; Foucault, 2010: 90-92) Pues bien, porque su *daimon* [δαίμων] —la voz de la conciencia— lo ha disuadido de hacerlo, además de que, de haberlo hecho, él ya estaría muerto a causa de los malos gobernantes con los que se halla, con lo que su misión no hubiera podido ser llevada a cabo (31a-e; Foucault, 2010: 92-93). Su problema no es morir sino ser inútil en su misión, cosa evidente a la luz de que podría haber muerto en dos ocasiones en las que se le asignaron tareas políticas que decidió no cumplir (32b-d).

La escisión es clara: Sócrates se dedica a ejercer el decir veraz con todo aquel que se le cruce, y al hacerlo así y no de otro modo, yergue su práctica frente a la política de su tiempo. Decir veraz que consiste en decir la verdad —“tú no sabes, tú ignoras, e ignoras que ignoras”— para exhortar al otro a ocuparse de sí. Decir veraz que será el núcleo de la labor de Sócrates, y que no tendrá por objeto llevar a buen puerto las decisiones de la ciudad, sino incitar al otro a ocuparse de sí —lo que debería tener la misma consecuencia que el decir veraz inscrito en la política— (Foucault, 2010: 100-103). He aquí en qué consistirá la

parrhesía de Sócrates, en qué consistirá esto de Sócrates en tanto parrhesiasta, es decir, en tanto que ente que ha enlazado y consagrado su vida a la verdad.

Hemos visto que Sócrates se ocupa de los otros para que estos se ocupen de sí, y en esto consiste su tarea. Tarea que se despliega en una relación entre dos partes. ¿Damos aquí entonces con la psicagogía en tanto que forma de educación? Quizá, pero no nos apresuremos. Para poder responder aquello —que sería también la segunda parte de la pregunta por la *parrhesía* de Sócrates— debemos resolver dos cosas: (1) ¿qué significa ocuparse de sí? Y ¿cómo se lleva a cabo tal acto? ¿cómo me ocupo de mí? ¿es o fue acaso ese el objetivo de la psicagogía?, y (2) si la *parrhesía* socrática se lleva a cabo en los diálogos, ¿cuál es entonces la dinámica de los diálogos? Pregunta que, de hecho, podemos traducir en: ¿en qué consiste la relación psicagógica que lleva a cabo Sócrates con sus interlocutores?²⁵

Para resolver estas dudas partamos por preguntarnos: ¿en qué ámbito se inscribe o está inscrito ocuparse de sí? Pues bien, en el cuidado de sí (Foucault 2002: 26-29). En efecto, el cuidado de sí [ἐπιμέλεια εαυτού; *cura sui*], el “cuida de ti mismo” habría sido, según Foucault, el precepto práctico en la que se inscribía la tan famosa sentencia “conócete a ti mismo” [γνῶθι σεαυτόν]²⁶ como un modo de ocuparse de sí mismo (Foucault, 2002: 16-17). En este sentido, ¿por qué ocuparse de sí significa finalmente cuidar de sí? Porque el punto de partida y el punto de llegada de ocuparse de sí, en vez de ocuparse de cualquier otra cosa, no es sino una forma de procurar el bien de y para uno mismo (ibid.).

Entonces, para el cuidado de sí hay que ocuparse de sí. Volvemos a la pregunta: ¿qué significa ocuparse de sí mismo? Pregunta que deberá resolverse a través de otras dos: ¿Qué es ese sí mismo? Y ¿cómo ocuparse de ese sí mismo? (Foucault, 2002: 52). Con todo, debemos advertir: seguimos intentando ver la labor socrática. Por lo tanto, veremos cómo esbozar las respuestas a estas dudas teniendo a la vista los planteamientos que habría realizado Sócrates. Ciertamente, este asunto de ocuparse de sí lo podemos encontrar tanto —

²⁵ Baste considerar, por un lado, que habíamos entendido desde el *Fedro* que psicagogía era literalmente la actividad de conducir almas (*Fedro*, 261a), y por otro, en consideración de la labor socrática que ha enunciado Sócrates en su Apología, parece ser que él no está intentando hacer otra cosa que educar (*Apología*, 23b-31b).

²⁶ Precepto inscrito, según Epicteto, en el ombligo o centro de la comunidad humana (Foucault, 2002: 18), el cual era el templo del oráculo de Delfos (*Alcibíades*, 129a). Precepto que además, según Foucault, habría recubierto al otro —cuida de ti mismo— desde la modernidad (Foucault, 2002: 16-18).

y principalmente— en el *Alcibíades* como en el *Laques* (Foucault, 2010: 170-175). Partamos, de todas formas, con el primero de los textos.

Alcibíades es un diálogo socrático que parte con una declaración de amor por parte de Sócrates a Alcibíades (103a) en la que aquel se propone mostrarle a este por qué no le ha dirigido la palabra antes y sí ahora, pero también por qué ha decidido observarlo constantemente, y por qué, a pesar de que este sea arrogante, sigue aquel buscándolo (104a-c). Con todo, la razón que nos importa por la que Sócrates se acerca a Alcibíades es la siguiente: Alcibíades es un muchacho guapo y de buena situación socioeconómica —si bien sus padres habían muerto, sus riquezas habrían permanecido con él, y Pericles se había hecho cargo de su tutoría— que quiere ser el hombre más importante de las asambleas atenienses —más que Pericles incluso— e incluso de la Europa entera (105b-d). Sin embargo, parece ser que Alcibíades no sabe lo que es gobernar bien, y por ello es por lo que Sócrates, consagrado a su misión dada por Apolo, se acercará para enrostrarle su dificultosa situación y su posible solución o salida de ella (125d-129e; Foucault, 2002: 51). Se acercará en ese momento y no antes ya que ahora Alcibíades puede por fin escucharle con atención, y con ello, recibir la verdad que Sócrates quiere transmitirle (105e-106a).

Sócrates se dispone entonces a interrogar al joven Alcibíades respecto de cuestiones relativas al buen gobierno hasta lograr mostrarle que en realidad ignora lo necesario para gobernar como corresponde la ciudad, y que incluso ignora el hecho de que ignora aquello (106b-118b). Si bien no nos detendremos a exponer punto por punto de qué va dicha interrogación, diremos al menos lo siguiente: (1) la interrogación gira en torno a lo que cree saber Alcibíades respecto de cómo se gobierna la ciudad, (2) su objetivo es justamente llevar a Alcibíades a darse cuenta de que él no sabe lo que es gobernar, y que tampoco sabe el hecho de que ignoraba aquello, (3) entre los puntos fuertes de este interrogatorio, Sócrates se encarga de mostrarle a Alcibíades que su educación —que quedó en manos del esclavo Zopiaro de Tracia y ningún enamorado de él quiso hacerse cargo de ella— es en extremo deficiente respecto de la de otros gobernantes (119 a-124b; Foucault, 2002: 50), (4) todo lo anterior señala que una de las condiciones de la interrogación realizada por Sócrates es que este conozca a quien se dirige, lo que indica a su vez que la efectividad del dialogo reposa en lo que vaya estableciendo Sócrates, (5) a su vez, la interrogación está posibilitada porque

Alcibíades acepta rendir cuentas de sí mismo a Sócrates a través de las preguntas que este le hace (Foucault, 2010: 171).

Ante la penosa situación de Alcibíades frente a su deseo de gobernar, él exclama: “pero no, por los dioses, Sócrates, yo tampoco sé lo que digo y corro el riesgo además de haberme ya olvidado de mí mismo, puesto que me conduzco muy torpemente” (127d), a lo que Sócrates le responde “pero hay que tener valor. Porque si de hecho percibieras esto con cincuenta años encima, te sería difícil tener cuidado de ti mismo [ἐπιμεληθῆναι σαυτοῦ]. Pero la edad que tienes ahora es esa en la que debes percibirlo” (127d-e). En este punto, por tanto, Sócrates deberá mostrar a Alcibíades cómo cuidando de sí podrá lograr un buen gobierno. Y bien, allí el filósofo se dispone a conducir a Alcibíades a darse cuenta de que requiere de un arte [τέχνη] particular para ocuparse de sí mismo, entendiendo por ese ‘sí mismo’ justamente la ψυχή, el alma, y a tal arte el conocerse a sí mismo, es decir, conocer el alma (129^a; Foucault, 2002: 53).

¿En qué consistirá entonces este arte? [τέχνη] ¿cuál será el procedimiento que este arte, aquí destinado para el buen gobierno por parte de Alcibíades, prescribirá? Ciertamente, y como mencionábamos: conocerse a sí mismo (132c). A partir de esto, ¿cómo conocerse a sí mismo? ¿qué debe conocerse en tanto conocimiento del alma? ¿cómo el alma puede reconocerse, y en ello conocerse? (132d; Foucault, 2002: 79) La respuesta de Sócrates inicia con una analogía entre el ojo y el alma: así como el ojo se reconoce completamente a través de la visión en los ojos de otro y especialmente en espejos lo suficientemente pulidos, el alma a su vez se podrá reconocer mirando a otra alma, pero especialmente mirando a un elemento con más ser que ella que le permita reflejarse en él (133a-c). Ahora bien, el alma no tiene ojos, pero sí tiene la capacidad de pensar y de saber, y es a través del pensamiento que nosotros con el alma, “mirando entonces hacia el dios nos serviríamos de aquella bellísima superficie reflectante, y hacia la excelencia del alma de los seres humanos, y así especialmente nos veríamos y conoceríamos a nosotros mismos” (ibid.; Foucault, 2002: 80).

¿Qué vemos aquí? En consideración del dialogo mismo, la relación que hay entre Alcibíades y Sócrates es psicagógica, pues esta tiene por fin conducir el alma del joven a partir del discurso, y conducirla justamente a un estado que le permita el buen gobierno en Atenas, es decir, la conducción del alma de Alcibíades se lleva a cabo para que este pueda

educarse, y educarse no sólo en lo que podríamos llamar conocimiento teórico, sino justamente en un saber tal que le permita “distinguir el bien del mal. Lo verdadero de lo falso²⁷ (...). Comportarse como corresponde²⁸, [y con ello] sabrá gobernar bien la ciudad²⁹” (Foucault, 2002: 81). Así mismo, vemos aquí que el objetivo de la psicagogía es que Alcibíades, exhortado por Sócrates e inquietado por su ignorancia y su consecuente incapacidad para gobernar bien, logre aprender una técnica a partir de la cual pueda hacer surgir la verdad de lo que respecta al buen gobierno y sus asuntos. Lo interesante de este último aspecto es que lo transmitido en la psicagogía de Sócrates es literalmente una técnica para que Alcibíades pueda darse dirección a sí mismo, con lo que parece que tocamos el tema de la *Selbstbildung* en su variante foucaultiana de técnica para la vida [τέχνη τοῦ βιοῦ], cosa que nos permite establecer que la técnica que Sócrates le brinda a Alcibíades tiene por fin el que este pueda poner a su vida como un objeto sobre el cual trabajar y dirigir.

De este último aspecto parece relevante señalar lo siguiente: aquello que debe identificar Alcibíades según la técnica que se le ha transmitido no es tanto su sí mismo particular³⁰, sino más bien la naturaleza de ese sí mismo —o alma—, pues el reconocimiento de sí en el elemento divino no consiste en que Alcibíades se identifique a sí como divino mientras que a los otros no, sino que logre entender en dicha identificación que él, al igual que los demás individuos, lleva en su ser dicho elemento rector que le permite a él y a los demás cuidar de sí mismos.

Ahora bien, es cierto que debemos conocer nuestra alma [ψυχή]. ¿Pero es lo único de los que nos compete ocuparnos para realmente cuidar de nosotros? En absoluto. Si de algo sirve conocer la naturaleza del alma es para poder lograr un efecto catártico de la verdad, es decir, conocerse —tal como estamos entendiendo esta práctica hasta ahora— tiene por función apartarnos de posibles errores, purificar nuestro modo de ser para acceder a la verdad, o dicho de otro modo, sacarnos de la ignorancia —misma ignorancia de Alcibíades— (Foucault, 2010: 138-140). Y es entonces que falta algo: ¿a qué ámbito debe aplicarse la

²⁷ Es decir, el sujeto estará equipado de un saber, saber con el cual habrá de identificarse.

²⁸ Tal saber prescribirá conductas en él mismo, y serán **sus** conductas, bien reconocidas por aquel.

²⁹ A su vez, con dicho saber subjetivado aplicará conductas sobre los demás individuos, y sabrá qué normas aplicar, y según qué técnicas.

³⁰ Como ocurrirá con el cristianismo temprano en su operación de exégesis de sí (Foucault, 2002: 222-223; 234).

verdad? ¿en dónde debe regir? Pues bien, en el ámbito de la vida, y en esto, en el modo en el que un sujeto lleva su vida [βίος] (ibid.: 141). Este asunto lo encontramos particularmente en el *Laques* (188b) cuando Nicias le responde a Lisímaco que, al dialogar con Sócrates, la operación que uno lleva a cabo consigo mismo no es sino la del examen del modo en que uno lleva y ha llevado su vida; es decir, al dialogar con Sócrates lo que se hace es poner a prueba la vida propia, lo que uno ha hecho de bien y de mal en relación con la verdad —pues Sócrates es quien lleva una vida consagrada a la verdad (Foucault, 2010: 168). Entonces, podemos establecer que con Sócrates descubrimos la verdad, y luego la aplicamos a la vida adecuando nuestras acciones a su recepción, con lo que la piedra de toque para la técnica de la vida, para que la vida pueda ser un objeto al cual embellecer, es la verdad —la cual parece, sin embargo, no estar del todo inmiscuida en Nicias ni Laques ni Lisímaco.

Con todo, hemos resuelto la primera de nuestras interrogantes respecto de la psicagogía en Sócrates. Por lo que queda ahora la segunda pregunta: ¿en qué consiste la relación psicagógica que lleva a cabo Sócrates con sus interlocutores? Es decir, ¿cuál es la dinámica en la que incurre Sócrates, como conductor del dialogo, con sus interlocutores?, ¿en qué consiste su método, el método Socrático? De algún modo, ya hemos anticipado la respuesta al mostrar que Alcibíades accede a la interrogación socrática, pero justamente no hemos identificado con precisión las fases de esta misma, al menos de forma general.

Prosiguiendo: si asumimos al dialogo socrático tal como lo hace Foucault, es decir, como una puesta en escena del juego parrhesiástico por parte de Sócrates hacia sus interlocutores (ibid.: 155), entonces podemos afirmar que³¹: (1) quien está a cargo del juego es Sócrates, (2) para que el dialogo se efectúe, el filósofo pregunta por el consentimiento de su interlocutor para proseguir, (3) Sócrates conoce o al menos conjetura el modo de ser de sus interlocutores, (4) el diálogo tendrá su consecución a través de preguntas más o menos irónicas formuladas por Sócrates hacia sus interlocutores, las cuales intentarán explicitar las concepciones —o bien supuestos— que aceptan ellos sin advertencia, (5) los interlocutores intentarán no dejarse llevar por el juego de Sócrates, pero serán de todos modos arrastrados por él, (6) luego la interrogación intentará llevar a dichas concepciones a una contradicción

³¹ Para esta brevísima caracterización del método socrático, me baso en la primera y la segunda hora de la clase del 22 de febrero de 1984 que se halla en *El coraje de la verdad* (Foucault, 2010: 131-168).

consigo mismas de modo tal que los interlocutores puedan noticiar que se contradicen, (7) finalmente la interrogación intentará llevar al interlocutor a mostrarle qué debe hacer para salir de su contradicción y así lograr llegar a la verdad, es decir, lo llevará a vislumbrar la técnica con la que debe ocuparse de sí.

Me parece pertinente mostrar el punto de vista de Diego Gracia³² respecto de este asunto. En su libro *Fundamentación y enseñanza de la bioética* (2000), Gracia presenta una distinción parecida a la que realizó Foucault en *La hermenéutica del sujeto* (1981-1982), en la que diferencia enseñanza de enfoque pedagógico y enfoque socrático, entendiendo que el primer enfoque se encargaría del perfeccionamiento de la transmisión de los contenidos, mientras que el segundo se encargaría más bien de modificar el modo de ser del sujeto al que se le enseña, además de dotar de sentido a la labor educativa, salvándola con ello de convertirla en una actividad superflua (Gracia, 2000: 185-187).

Yendo al asunto nuclear, Gracia postula que el método que posibilita el enfoque socrático es la mayéutica:

“De hecho, esto es lo que Sócrates quería conseguir mediante el procedimiento docente que él inventó, la mayéutica. Maia significa en griego madre, nodriza, comadrona y maieúo, hacer de partera, el arte de partear. La mayéutica socrática tiene por objeto hacer alumbrar lo mejor que uno tiene dentro de sí mismo, Sócrates no quiere imponer nada al sujeto, sino sólo ayudarle a sacar lo mejor que él tiene en su interior. La conversión tiene que realizarla cada uno en el interior de sí mismo, tiene que darla a luz personalmente. El maestro (...) lo único que puede es ayudar. La conversión es un alumbramiento, el alumbramiento de lo más profundo que tenemos todos en el fondo de nosotros mismos, la existencia” (ibid.: 188).

Por mi parte, concuerdo completamente en este aspecto con Gracia, pues parece ser que los momentos que habíamos caracterizado del método socrático en referencia al dialogo se inscriben en el tema de la mayéutica. Sin embargo, difiero de la postura del filósofo español en el siguiente aspecto: Gracia postula que la mayéutica tiene por objeto la conversión, y en efecto la tiene, al menos cuando entendemos por conversión el cambio en el modo de ser del alumno (ibid.: 189). Pero el concepto que Gracia postula para esta

³² Diego Gracia es médico y filósofo español. Es, además, quien ha traído a nuestro idioma el área disciplinar de la bioética.

conversión en la época antigua es el de *metanoia* [μετάνοια] en un sentido existencial no religioso (ibid.: 186). Esto último denota una imprecisión histórica, al menos mientras se tenga en cuenta que la *metanoia* era algo que debía evitarse, pues su sentido precristiano — antes de la aparición del cristianismo en el escenario público, es decir, antes del III d. C.— avocaba a un arrepentimiento y estremecimiento del alma³³ (Foucault, 2002: 214-217), y no a una simple reforma fundacional de un nuevo modo de pensar y de ser, que sería como lo habría concebido el cristianismo temprano.

Para finalizar nuestra revisión de la psicagogía socrática, sinteticemos los puntos relevantes de esta misma: (1) la psicagogía socrática puede darse en cualquier escenario — en la calle, afuera de la ciudad, en una casa, etc., (2) el objetivo de esta psicagogía es entregar un arte para conducirse a sí durante la vida, (3) el modo en que este arte se entrega requiere antes de una exhortación, (4) tal exhortación refiere a inquietarse por la ignorancia propia, la cual se deja ver en la medida en que el interlocutor de Sócrates realice que se contradice, (5) tanto la exhortación a la inquietud como la transmisión de la técnica se lleva a cabo a través de una interrogación —más o menos irónica.

Hemos finalizado con nuestra revisión de la psicagogía en Sócrates. Y sabemos que esta no es la única psicagogía que existió en la época clásica, aunque no sabemos bien qué otros personajes llevaron a cabo esta labor educativa. Trasladémonos entonces aproximadamente cuatro siglos hacia adelante, a los siglos I y II d. C., a la época helenístico-romana a la que Foucault ha decidido llamar la época de “la cultura de sí” (ibid.: 45, 88-90), en la que encontraremos en escena al estoicismo, el epicureísmo y el cinismo, y en la que hallaremos, a su vez, reflexiones sobre una serie de aspectos formales de la psicagogía en tanto forma de educación.

³³ En efecto, Epicteto propone que quien se ocupa de sí justamente debe evitar hacer cosas de las que pudiese arrepentirse, y debe también evitar el arrepentimiento al menos como práctica de la que pueda extraerse algo útil para la vida (Foucault, 2002: 215).

IV. Elementos formales de la psicagogía:

De la psicagogía para la política a la psicagogía para la vida.

Tenemos a nuestras espaldas más de tres siglos, por lo que es menester dar cuenta de la evolución de la inquietud y el cuidado de sí desde el IV a. C. a los siglos que ahora nos competen. En efecto, esta evolución puede ser rastreada desde el *Alcibíades*, texto en donde encontramos que hay tres condiciones limitantes del cuidado de sí, a saber: (1) que quienes pueden y deben ocuparse de sí son los aristócratas que podrán estar en la primera línea de la ciudad, (2) que quienes se ocupen de sí lo harán con el fin de gobernar virtuosamente, (3) que ocuparse de sí es fundamentalmente conocerse en tanto que conocimiento de la naturaleza del alma, y no conocimiento del alma en particular (Foucault, 2002: 90-91). La evolución de la inquietud de sí tiene que ver justamente con el desplazamiento y apertura de estas tres condiciones, resultando entonces en estos siglos —I y II d. C.— de la siguiente manera: (1) que todos pueden y deben ocuparse de sí, (2) que el fin de ocuparse de sí es establecer una relación determinada con uno mismo y no gobernar virtuosamente³⁴, y (3) que ocuparse de sí no consiste fundamentalmente en conocerse, sino en construirse a través de una serie de actividades que contemplan actos de conocimiento, de concentración, de conducta y de culto hacia sí mismo (ibid.: 92-93), lo que significa que la variante socrática de la analítica de sí se ve relegada a un segundo plano. Ciertamente, estos desplazamientos se inscriben en el tema de ‘la cultura de sí’, por lo que nos será conveniente —si es que no necesario— exponer lo que Foucault está entendiendo por ‘cultura’, así como lo que entiende por su adjetivo —‘de sí’, esto con el objetivo de cercar los límites en los que se inscribirá a su vez la psicagogía en tanto que forma de educación.

Las condiciones iniciales que declara el filósofo francés para poder hablar de cultura son: (1) “debe haber un conjunto de valores coordinados, subordinados y jerarquizados - mínimamente- entre sí”, (2) tales valores deben ser concebidos como universales o generales,

³⁴ Cabe señalar de esta condición que ya —para los siglos que estamos tratando— había un rechazo a la participación en la política, era mejor mantenerse alejado de los asuntos políticos (Foucault, 2002: 92).

aunque difíciles de alcanzar, (3) los individuos deben consagrarse a una serie de conductas —más o menos reguladas— a través de una serie de prácticas que exigen esfuerzos y sacrificios —no literalmente hablando— para la adquisición de tales valores, (4) tal consagración debe estar condicionada por una serie de procedimientos y técnicas que han sido reconocidas, enseñadas y transmitidas a las que los individuos deben someterse (ibid.: 179). A partir de esto entonces dirá Foucault:

“Me parece que si llamamos cultura, por lo tanto, a una organización jerárquica de valores, accesible a todos pero al mismo tiempo oportunidad de plantear un mecanismo de selección y exclusión; si llamamos cultura al hecho de que esta organización jerárquica de valores exija en el individuo conductas (...) que polaricen toda la vida; (...) y el acceso a ellos sólo puedan darse a través de técnicas reguladas, meditadas, y un conjunto de elementos constituyentes de un saber: en esa medida, podemos decir que en la época helenística y romana hubo verdaderamente una cultura de sí (...) El yo (...) se presenta como un valor universal, pero que de hecho sólo es accesible a algunos. Ese yo no puede alcanzarse concretamente como valor salvo que existan cierta cantidad de conductas reguladas, exigentes y sacrificiales (...). Y por último, este acceso al yo está asociado a una serie de técnicas, de prácticas relativamente bien constituidas, relativamente bien meditadas, y de todas maneras asociadas a un dominio teórico, a un conjunto de conceptos y nociones que lo integran realmente a un modo de saber.” (ibid.).

Es de suyo evidente que aquello que Foucault toma por ‘cultura de sí’ alude al entramado que existe entre lo que habíamos expuesto —en la introducción— como ejes o “focos de experiencia” (Foucault, 2009: 19), y que, especialmente, el adjetivo ‘de sí’ no es en absoluto fortuito. En efecto, lo que declara aquel calificativo es que el eje articulador de saberes, técnicas ejercidas por y hacia los otros, y técnicas ejercidas por un sujeto sobre sí mismo ha sido, durante los siglos I y II d. C, el ‘yo’. El ‘yo’, por tanto, como condición de posibilidad de la experiencia real durante la ‘cultura de sí’; y no el ‘yo’ exclusivamente como objeto de conocimiento dado, sino como meta u objetivo al cual se podía pretender llegar y punto de partida del sentido de las experiencias habidas en aquellos siglos (Foucault, 2002: 130). Es más, esto ya nos permite deducir una nueva nota de la psicagogía: si la meta de la labor psicagógica es transmitir una técnica de vida que permita la consumación del yo, entonces esta técnica deberá encargarse de construir un mecanismo de seguridad para que el individuo pueda protegerse del influjo de su vida y así alcanzar su meta (ibid.: 104).

Para proseguir con este último punto de la investigación me parece pertinente ser un poco más esquemáticos. Con una caracterización suficiente de la labor psicagógica de Sócrates tras nos, no será difícil mostrar los supuestos comunes entre —a mí juicio— dos escuelas por excelencia psicagógicas, a saber: la escuela estoica y la escuela epicúrea (ibid.: 143-144), pues podremos hacerlo a través de tópicos más precisos: (1) el estudiante, (2) el maestro y (3) la relación entre ambos. De hecho, a través de estos tópicos —que son a su vez supuestos comunes— lo que intentaremos vislumbrar es lo siguiente: ¿cómo es concebido el estudiante? ¿quién es ahora el maestro, y en qué consiste su decir veraz? ¿qué le compete al maestro y qué le compete al estudiante estando ambos en una relación psicagógica? Con todo, en consideración del hecho de que Foucault examinó más la escuela estoica que la epicúrea³⁵, intentaremos explicar los tópicos mencionados teniendo a la vista, principalmente, formulaciones estoicas, no dejando, claro está, fuera de escena los postulados epicúreos ni tampoco los cínicos.

*El estudiante; de la ignorancia a la estulticia.*³⁶

Partamos con esto: habíamos dicho que Alcibíades era un ignorante; eso es lo que Sócrates le había advertido, y podríamos decir que el joven Alcibíades, al ser ignorante, no sabía realmente lo que quería, y no sabía tampoco cómo lograr aquello que quería. Es más, justamente porque Alcibíades era ignorante ocurría que no se ocupaba de sí como para saber qué quería. Podríamos decir con esto que la ignorancia es un estado, o quizá incluso un modo de ser, uno que es inadvertido y que es anterior al estado producido por ocuparse de sí —sin duda alguna. Esta interpretación —de la ignorancia como un estado inadvertido y primigenio— sufrirá una yuxtaposición que tendrá su fuente en una identificación entre la

³⁵ Estas dos escuelas son revisadas en *La hermenéutica del sujeto* (1981-1982). En este curso son examinados con mucho mayor detalle los escritos de Séneca, Epicteto y Marco Aurelio —todos estoicos— que el escrito de Filodemo —un epicúreo.

³⁶ Por nuestra parte, nos remitimos a Foucault en *La hermenéutica del sujeto*. Por parte de Foucault, él se remite a Séneca en sus *Cartas a Lucilio*. Para ver en detalle a qué libros, cartas y pasajes en específico refiere, remítase a las clases del 20 y 27 de enero de 1982.

filosofía y la medicina (ibid.: 108)³⁷, y que desembocará, por tanto, en concebir a la ignorancia como estulticia [*stultitia*], y a esta como una enfermedad —y como toda enfermedad, será progresiva (ibid.: 109).

En términos generales, podríamos decir que el estado de estulticia es el estado opuesto y previo al estado que surge de ocuparse de sí. (ibid.: 135). En este sentido, todo ente humano se halla en dicho estado desde que llega al mundo, es decir, llega al mundo enfermo (ibid.: 106-107, 135). Ahora bien, ¿esta enfermedad viene dada por naturaleza, o de alguna forma se transmite? ¿qué es esta enfermedad? Pues bien, esta enfermedad es en realidad —tanto para epicúreos como estoicos— causada por una pasión [*πάθος*; *affectus*], y puede afectarnos ya que por nuestra constitución somos propensos a enfermarnos [*proclivitas*] (ibid.: 110). ¿Cómo afecta, pues, esta enfermedad? En un primer momento, solo haciendo reaccionar al alma —el sujeto es ligeramente movido por su pasión, su pasión empieza a inquietarlo—; luego esta pasión, si no es tratada, producirá dolor en su huésped, al punto en que se empezará a expresar en síntomas hasta que haya transfigurado por completo a su portador sin posible salvación alguna (ibid.).

Cabe destacar que las pasiones pueden afectar más fácilmente a un infante que a un joven, un adulto o un viejo, pues el niño al estar muy pequeño habrá de ser más proclive a tomar por verdadero todo aquello que le muestran y que le dicen, incluso no siendo aquello verdadero en lo absoluto (ibid.: 106). Esta situación será prácticamente ineludible —les sucederá a casi todos—, y se generarán en ella vicios, malos hábitos y falsas concepciones de la vida (ibid.: 105-106), las cuales no serán sino un síntoma de la estulticia, siendo esta el estado inadvertido en el que uno sabe cosas, pero cosas falsas —e ignora que lo que sabe es falso— que lo llevarán a su vez —al individuo estúpido [*stultus*]— a estar inadvertidamente abierto a lo que presente el devenir, es decir, estar abierto a todas las representaciones del mundo externo de modo tal que no podrá discernir entre las beneficiosas y las perniciosas —o lo útil y lo inútil—, con lo que los efectos de estas se habrán de confundir con el sí mismo

³⁷ A este respecto, si el médico se encarga de curar el cuerpo y mantenerlo sano a través de un régimen, el filósofo se encargará de curar el alma y de mantenerla sana también a través de un régimen (Foucault, 2002: 108).

que somos cada uno, lo que desemboca en generar deseos bastante efímeros, opiniones incorrectas sobre las cosas, ambiciones dañinas, entre otras cosas (ibid.: 136).

Ciertamente, podemos ver aquí que el desplazamiento de la concepción de la ignorancia a la de la estulticia no consiste en refutar el hecho de que el estudiante ignore lo que es la verdad, sino que consiste en añadir a ello el hecho de que éste, no conociéndola, se halla inmerso en un estadio corrupto de sí que no puede advertir y que no le permite llevar su vida como si de un objeto a perfeccionar o embellecer se tratase. De esto último: este estado no permitirá al individuo lograr dar un sentido unitario a su vida propia, sino que lo arrastrará deseo tras deseo, además de llevarlo a comportar un modo de ser fragmentario, asumiendo que deberá comportarse siempre de distintas maneras consigo mismo, y no de solo una sola misma siempre (ibid.: 115-116, 135-136).

Por tanto, la labor de la psicagogía no será solo enseñar, sino más bien reformar³⁸. Es decir, aquí la psicagogía deberá encargarse primero de llevar a cabo una exhortación que consista en hacerle ver al individuo que debe desaprender lo que ha aprendido antes de poder aprender lo que la psicagogía quiere transmitirle, o dicho de otro modo, la psicagogía se encargará de mediar e incentivar la decisión del estudiante a dejar de ser un *stultus* (ibid.: 105-106, 132-133). Destaquemos este último punto: ¿de dónde surge lo que el individuo ha aprendido? Pues bien, de las condiciones en las que su primera infancia se desarrolló, de los valores que su familia le transmitió, y de la educación que ha recibido hasta el minuto — en esta época la educación seguía siendo llevada a cabo prioritariamente por retóricos³⁹— (ibid.: 107). Cabe agregar algo más: la noción en la que se inscribía el objetivo de la psicagogía era la de salvación. ¿Salvación de qué? Justamente del estado de estulticia, esto es, hay que salvar al individuo de ser alguien con una vida fragmentaria y abierta a las pasiones, y para ello no habrá ningún acontecimiento que exhorte al individuo a verse en la

³⁸ Quizá podríamos predicar lo mismo de la labor socrática, al menos en tanto esta se propone primero hacerle ver a su interlocutor las contradicciones con las que lleva su vida.

³⁹ A este respecto, Epicteto —filósofo estoico y educador— comenta en sus *Pláticas* que a sus clases llegó un alumno bien emperifollado, con perfume, buen ropaje y también buen cabello. Epicteto le hace ver que lo que él intenta no es filosofar, ni por consecuencia agradarse a sí mismo, sino agradar a los otros. A este punto Epicuro postula también en *Cartas y máximas* que no hay que disimular filosofar, sino que hay que filosofar en serio; esto recae en el mismo tema del cual da cuenta Epicteto. Para una mayor especificidad en las referencias remítase a la primera hora de la clase del 20 de enero de *La hermenéutica del sujeto*, específicamente en pp. 107 y 108.

necesidad de salvación salvo, claro está, la irrupción de quien podrá ser su maestro — irrupción que no podrá ser nunca discreta—, quien lo habrá salvado una vez que haya producido en él la conversión —el cambio de modo de ser— (ibid.: 128-137, 214).

Debemos decir, sin embargo, que el desplazamiento de la ignorancia a la estulticia y el tema de cómo es concebido el *stultus* son, si bien relevantes, no suficientes para dar cuenta del elemento que es concebido en el ignorante o *stultus*. En efecto, si nos preguntamos ¿en qué pensamos cuando concebimos a un individuo siendo de un modo que resulta pernicioso para sí, pero que puede aun así llegar a ser de otro modo que de hecho le debería resultar beneficioso? Si no nos hacemos cargo de los prejuicios morales que esta interrogación conlleva, podemos decir entonces que estamos pensando en una suerte de “sustancia ética” (Vignale, 2013: 185), o mejor dicho —pues no parece muy certero pensar en una “sustancia”—, en un modo a través del cual un ente lleva constantemente a cabo una concepción de su vida sin nunca llevarse a cabo a sí, pues tal concepción no se lo permite. Pero no nos detenemos ahí, pues pensamos que tal concepción puede ser modificada al punto en que sí le permita al sujeto hacer algo de sí. En términos esquemáticos, pensamos en un individuo que ejecuta una sujeción consistente en una adaptación a su cultura (Runge & Muñoz, 2018: 32), y que excluye en ello la posibilidad de establecer una relación de segundo orden consigo mismo que sea capaz de modificarlo, es decir, de adquirir la técnica de vida con la que puede lograr una subjetivación que consista en una sujeción de sí a sí.

El maestro; consideraciones técnicas y éticas para la enseñanza.

Bien sabido es el hecho de que el maestro debe ser un parrhesiasta, lo que significa que este debe llevar su vida consagrada a la verdad, funcionando ésta, en última instancia, como el elemento rector de todo lo que él hace, comporta y dice (Foucault, 2009: 175-177). El fundamento de esto es que si el maestro no cumple esta condición, entonces no puede sustentar en sí mismo el peso de la relación que ha de establecer con el estudiante, ni tampoco tendrá el coraje de hablarle franco a quien se propone enseñar, con lo que poco y nada podrá reformar (Foucault, 2002: 388-389).

Asimismo, habíamos deducido del *Fedro* (261a-270c) que algo que debía saber el maestro era, por un lado, el logro de la mirada de conjunto sobre las cosas —para así desplazar sutilmente las concepciones del estudiante—, y por otro, las capacidades del alma, entendiendo esto último como un conocimiento sobre lo que podríamos llamar ahora el estado de ánimo y la personalidad de un individuo, al menos en tanto que este saber tenía por finalidad para el maestro saber cuándo era mejor transmitirle una verdad a su estudiante.

A este respecto, tanto los estoicos como los epicúreos pueden decirnos algo. Por una parte, los estoicos relevarán el ser parrhesiasta y el logro de la mirada de conjunto, mientras que los epicúreos pondrán el acento en el último saber —las capacidades del alma. No quiere decir esto, de todas formas, que por considerar en más a unos elementos consideren en menos a los otros; por el contrario, el asunto tiene que ver directamente con que en los estoicos encontraremos —al menos con Epicteto— una escuela que funcionará como lugar de encuentro, mientras que en los epicúreos encontraremos una comunidad cerrada (Foucault, 2002: 142-143), lo que nos permite conjeturar que, en efecto, los estoicos enseñaban a desconocidos, y por ello debían saber con mayor razón discutir, mientras que los epicúreos se enseñaban entre ya conocidos, por lo que les resultaba más conveniente saber cuándo decir algo que saber cómo decirlo.

Insertando lo anterior en aspectos formales, vemos en Epicteto⁴⁰ que para exhortar al individuo a ser un estudiante, y en consecuencia a salvarse de su estulticia, son necesarios dos elementos: (1) saber exhortar, ser exhortador, saber capaz de dar conducción [προτρεπτικός], y (2) saber cuestionar, discutir, ser bueno en el arte de la discusión [ἐλεγκτικός] (ibid.: 145). Por otro lado, vemos en Filodemo —un epicúreo— un sinnúmero de consideraciones técnicas que debe tener el maestro, pero parece ser que las más relevantes son: (1) que el maestro conozca el modo específico de ser del estudiante —si es arrogante, tímido, impetuoso, etc.—, y (2) que el maestro sepa el momento exacto en el que dirigirse a ese estudiante para exhortarlo, esto es, que pueda saber el momento en que el estado de ánimo de a quien se dirigirá está más dispuesto a recibir la verdad de sí mismo (Filodemo, 2007: 30-32; Foucault, 2002: 370-371). Cabe señalar que todos estos elementos técnicos tienen

⁴⁰ Esto se halla en el libro III de las Pláticas de Epicteto. Al igual que en la nota anterior, para saber con mayor especificidad a qué pasaje en específico se refiere Foucault, remítase a la primera hora de la clase del 27 de enero de *La hermenéutica del sujeto*, pp. 143-145.

como característica principal el guiarse a través de la conjetura, pues estos, al tener como consideración principal el otro, no pueden sino guiarse a través de argumentos y deducciones plausibles y probables, pero nunca apodícticas (ibid.: 370-371).

Ahora bien, todo lo anterior son sólo los elementos técnicos que debe tener en cuenta el maestro a la hora de enseñar lo que hemos llamado ‘la verdad’, la ‘técnica de vida’ o ‘el saber de tipo espiritual’. En este sentido es imperante preguntarnos: ¿qué clase de aprendizaje debe instaurar el maestro teniendo en mente los elementos que considera para enseñar? Pregunta que se traduce en ¿cuál es el fin de que el maestro deba saber argumentar, saber cuestionar, y saber detectar el ánimo de sus estudiantes? Pues bien, en establecer una modalización espiritual de aprendizaje [μάθησις] y de lo aprendido (ibid.: 301) que le permita al estudiante comprender su posición —su implicancia podríamos decir— en lo que ha de conocer y concebir, es decir, un modo de aprendizaje que sitúe al estudiante como elemento y momento práctico y recurrente de lo aprendido (ibid.: 230), o dicho en términos más simples, como agente que puede modificar desde su posición aquello que se halla en su entorno.

A este respecto tenemos el ejemplo de Demetrio⁴¹, el cual versa brevemente sobre el conocimiento útil —entendiendo que este es útil por fortalecer el espíritu—, ejemplificándolo en: saber que la tierra es el hábitat común de todos los entes con los que compartimos, que poco es lo que debe temerse a los humanos y nada hay que temer a los dioses, que uno ha nacido en y para la comunidad, y que la virtud es realmente fácil de alcanzarse (ibid.). Así mismo, tenemos también el ejemplo de ‘la mirada desde lo alto’ de Séneca⁴² (ibid.: 270), mirada que refiere a un ejercicio mental consistente en intentar observar —imaginar— la Tierra desde arriba, esto con tal de captar lo minúsculo que es la especie humana, captar también la violencia intrínseca de la vida, lo pasajero que es vivir, el lugar que le corresponde en la Tierra a quien realiza este ejercicio, entre otras cosas; todo con el fin de asegurar nuevamente un conocimiento relacional, pero además asegurar también una decisión: la decisión de existir, esto porque quien logra tal mirada puede optar por no aceptar su vida y

⁴¹ Foucault no posee una fuente directa hacia Demetrio el cínico. Sin embargo, recurre para esto a *Los beneficios* [VII] de Séneca. Para mayor especificidad en esta fuente, remítase a la segunda hora de la clase del 10 de febrero de 1982 de *La hermenéutica del sujeto*, p. 229.

⁴² Al igual que con la referencia anterior, para mayor especificidad de la fuente, remítase a la misma clase, pp. 268-270.

elegir el suicidio, o bien puede aceptar su posición, lo que significa a su vez aceptar la totalidad en la que está inevitablemente inscrito (ibid.: 270-271).

Aquí vemos entonces otra nota fundamental de la psicagogía: esta no se opone a la pedagogía por el contenido transmitido, sino por el modo de saber que se transmite (ibid.: 232). La psicagogía debe lograr establecer un modo de saber relacional, un modo en el que quien llega a saber algo, sepa su posición y su relación con respecto a ese algo y viceversa. Poniendo esta nota dentro de un concepto: en la psicagogía el maestro está encargado de transmitir un saber *ethopoiético* [ἠθος-ποίησις], un modo de saber que sea capaz de producir ethos, un modo de saber que sea llevado a cabo, sustentado y transmitido enteramente por el maestro (ibid.: 232-234). Lo interesante de este elemento no es solo que aparentemente genere la diferenciación entre pedagogía y psicagogía, sino también que este, en tanto discursos *ethopoiéticos* proferidos por el maestro, parece permitirle al estudiante encausar aquello a lo que dirige su sujeción, pues por un lado, este verá tal saber actualmente personificado y ejemplificado en quien ha de transmitírselo (Runge & Muñoz, 2018: 32) — con lo que podrá reconocer a aquél como meta—, y por otro, será el maestro mismo quien se encargará de que tal trabajo ético no se desoriente (Vignale, 2013: 185), y que llegue por tanto a buen puerto, es decir, a la instauración de las relaciones de segundo orden que posibilitarán y realizarán la técnica de vida.

Dinámica psicagógica; la relación maestro-estudiante.

Llegados a este punto, ¿qué le compete al estudiante? Es decir, ¿qué le compete al exhortado mientras se relaciona con quien lo exhortó para apropiarse de este modo alternativo de aprendizaje [μάθησις] que tiene por característica principal ser *ethopoiético*? Pues bien, lo primerísimo —tanto desde un punto temporal como desde un punto práctico— que le compete es escuchar, y escuchar como corresponde (Foucault, 2002: 318). ¿Qué quiere decir esto último? Podemos ver el asunto de la siguiente manera: para escuchar ocupamos los oídos, pues los oídos permiten la audición —eso es evidente. El problema es que los oídos son los órganos paradójicamente más pasivos de todos, pero también los que mejor reconocen

los discursos (ibid.: 318-319). Esto último puede desembocar en que quien escucha no termine reconociendo la verdad que puede llevar un discurso, y en cambio termine afectándose por el discurso mismo como si de una pasión se tratase, o que, por el contrario, sí reconozca lo que el discurso contiene. Por ello es por lo que el estudiante debe mantener una constante atención a lo que escucha, o estar lo más atento que pueda durante el tiempo que pueda a la verdad de los discursos que el maestro profese, y este deberá advertirle al estudiante de que preste atención a la verdad y no a lo posiblemente bello de sus discursos (ibid.: 319-322).

Ahora bien, no es esto lo único que le compete al estudiante, y podemos ver también que al maestro parece no competérle solo dialogar con sus estudiantes para transmitirles la técnica de vida —como era en el caso de Sócrates. En efecto, al estudiante le competérá llevar a cabo una serie de tareas, tal como será escribir lo que ha hecho durante el día, lo que ha aprendido de un libro recomendado por su maestro, también recordarse a sí mismo las sentencias que el maestro dictó en clases, recordarse por las mañanas lo que debe hacer durante el día y por las noches intentar examinar si las cosas que hizo durante el día fueron o no buenas y bien o mal ejecutadas, llevar a cabo meditaciones consistentes en ponerse a sí mismo en situaciones tensas para sí, entre otras (ibid.: 199-200, 316-323). Todas estas tareas y ejercicios, todas estas prácticas, recomendadas y comandadas por el maestro, se hallarán inscritas en lo que es el entrenamiento, la ascesis [ἄσκησις] o ascética del estudiante, esto es, el conjunto de prácticas que deberá llevar a cabo —en este caso consigo mismo para sustentar en sí (Vignale, 2013:184-185).

Esto último nos permite deducir cómo la finalidad de la psicagogía —que consiste en entregar una técnica para vivir, lo que se traduce en la técnica para la constante autoformación— se vuelve posible: ya sea por el lado del estudiante o del maestro, el modo de aprendizaje [μάθησις] relacional, y por tanto *ethopoiético*, debe verse constantemente sustentado y reactualizado en el entrenamiento. El conjunto de prácticas [ἄσκησις] que tanto maestro como estudiante deben llevar a cabo permiten finalmente mantener siempre presente y re-fundamentado el modo de ser [ἔθος] que el maestro lleva y transmite, y que el estudiante aprende.

En efecto, por el lado del maestro vemos que esta reactualización se da no solo en su vida, sino también en la dinámica de la enseñanza, al menos en tanto que reafirma dicho saber al decirlo (ibid.: 281-283), y podemos deducir que por parte del estudiante la reactualización de esto se da en las tareas —ya mencionadas. En resumen, este modo de ser del que hemos hablado, consistente en una relación consigo mismo consagrada a la verdad, se halla constantemente posibilitada y mantenida por un saber que a su vez sustenta y se sustenta en prácticas afines a él (ibid.). Dicho esto en síntesis: en la repetición de los ejercicios se posibilita la relación de segundo orden consagrada a la verdad, o mejor dicho, vida verdadera.

De todos modos, expliquemos con un poco más de rigor la articulación entre μάθησις y ἄσκησις. Ya sabemos que el primer concepto refiere al modo de aprendizaje *ethopoiético*, y el segundo a las prácticas que sustentan y reactualizan el saber que de ese modo de aprendizaje se desprende. Veamos entonces la articulación desde el lado de la ascesis. La ascesis como entrenamiento, como conjunto de prácticas, necesita a su vez un sustento tal que sirva de fundamento o motivo, pero además de equipamiento, es decir, requiere de elementos preparatorios o elementos de apoyo con y en los cuales las prácticas puedan desplegarse [παρασκευή] (ibid.: 307). ¿Qué serán estos elementos? Serán sentencias y discursos transmitidos y comandados por el maestro, y su carácter principal lo hallaremos en que estos discursos no se limitarán a ser descriptivos, sino que serán prescriptivos y a su vez persuasivos (ibid.: 310), es decir, serán discursos que, de ser bien aprendidos y grabados en el alma —mente, espíritu o subjetividad—, le permitirán tanto al maestro como al estudiante llegar a la convicción de que debe poner en práctica tal o cual acción y no otra. Por tanto, he aquí que la ascesis se sustentará a su vez en el saber que se sustenta y reactualiza en ella (ibid.: 311).

A partir de esto podemos ver una nota fundamental de la psicagogía: si nos preguntamos por la utilidad de los discursos transmitidos por el maestro, veremos que estos servirán para auxiliar al estudiante, ya sea porque (1) tales discursos al ser bien aprendidos aparecerán desde la voz de la conciencia frente a una vicisitud vivida por el estudiante (ibid.), ya sea porque (2) aquellos servirán para llevar al estudiante al ejercicio meditativo en donde se insertará a sí —a través de su imaginación— en acontecimientos que podrían derribar su

ánimo —asunto que nos indica que los discursos tendrán una utilidad de preparación para la vida— (ibid.: 338-340)⁴³, o ya sea porque (3) tales discursos funcionarán como elementos rectores a través de los cuales el estudiante podrá examinar sus pensamientos, su conducta y sus acciones —tal como lo mostramos en la brevísima exposición del *Laques*.

La nota fundamental consiste entonces en que el arte de vida que se propone transmitir la psicagogía tiene por función —esto ya fue mencionado— proteger al individuo de los obstáculos que puedan generarle tropiezos a lo largo de su vida (ibid.: 312), entendiendo que dichos obstáculos pueden ser deseos de los cuales vendrá luego el arrepentimiento, desdichas ocurridas a familiares, la muerte del otro y la propia, el fracaso, pasiones —como la ira—, entre otras cosas, es decir, que tales obstáculos pueden proceder tanto de sus fragilidades como de las circunstancias que lo atraviesan. En resumen, la nota fundamental que hallamos es que la utilidad de la psicagogía es preparar al individuo para el acontecimiento en un sentido amplio de esta noción (ibid.: 308).

Por tanto, más allá de cuál sea el estilo que la técnica de vida en particular deje ver —es decir, ya sea estoica, epicúrea o cínica—, lo relevante es que esta tendrá por objetivo construir en el individuo un mecanismo de seguridad frente a las vicisitudes de la vida, mecanismo que no será sino en realidad aquellas nuevas relaciones de segundo orden que lleva un sujeto a cabo consigo mismo (ibid.: 104; Foucault, 2008: 48), y que por tanto no habrá de consistir en otra cosa que una subjetivación de un modo de ser resistente, por un lado, a las circunstancias fortuitas y dolorosas, y por otro, a las formas de poder que intenten imponerse sobre aquel ente que lleva tal modo de ser.

⁴³ Por meditación aquí no entendemos el ejercicio de vaciar la mente de contenido o intentar examinar con rigor alguna idea. Por el contrario, el sentido que exponemos de meditación es el de un ejercicio en el cual el sujeto que medita —el agente meditador diríamos— se pone, a través del pensamiento, en una situación tortuosa o difícil de vivir para prepararse frente a esta. Para una mayor exposición en lo que respecta a la meditación, remítase a la segunda hora de la clase del 24 de febrero de *La hermenéutica del sujeto* y a la segunda hora de la clase del 3 de marzo del mismo curso.

Ethopoiesis y autonomía.

Finalizamos aquí el recorrido de la psicagogía como forma de educación existente entre los siglos I y II d. C. Si bien hemos sido quizá exageradamente esquemáticos, hemos aun así rescatado el punto esencial que hace de esta forma de educación una forma alternativa a la pedagogía: el saber *ethopoiético*.

Punto esencial ya que es este saber el que permitiría que la educación no se agotase en ser simplemente una transmisión de contenidos y habilidades, ni tampoco en que la ejecución de dicha transmisión sea solo en aquel al que llamaban infante. Punto esencial también porque la producción del modo de ser del estudiante depende en su posibilidad y en gran parte de su desarrollo de la labor del maestro, y en ello, de las condiciones que este debe cumplir. Y por último, punto esencial ya que la *ethopoiesis* ejecutada siempre por el maestro parece resultar como un modo de subjetivación.

Con todo, a pesar de que la psicagogía diste de la pedagogía por las razones dadas, así mismo la última de estas razones nos muestra que pedagogía y psicagogía —al menos en tanto que forma de educación— se inscriben en la educación como modelos de esta, por lo que debemos preguntarnos: ¿qué objetivo tiene educar? Ahora bien, sabemos que esta pregunta contiene variadas respuestas que rápidamente pueden surgirnos: su objetivo es ora ilustrar a las personas, ora crear sujetos libres, ora crear ciudadanos para un mejor país, ora para un mejor futuro, ora para mantener y/o mejorar la especie humana. Basta con tener estas respuestas para saber que la educación es una actividad fundamentalmente moral (Jaffro, 2006: 117). Es más, si atendemos a que educar consiste vagamente en formar, y que para formar se requiere de una forma a seguir —la imagen del maestro, el maestro como ejemplo—, de una formación —la actividad exhortadora y correctiva del maestro—, y de aquello por formar —lo formado, el estudiante— (Runge & Muñoz, 2018: 32), veremos entonces que todas estas nociones tienen por supuestos que: (1) hay una imagen modelo que puede —y debe— volverse propia, (2) que tal imagen opera como matriz de un *ethos*, y (3) que tal *ethos* es transmisible, lo que a su vez supone que (4) el humano es un ente abierto a la modificación de su modo de ser actual (ibid.: 31-32). Todos estos supuestos nos permiten vislumbrar que la educación es una actividad esencialmente moral, pues ¿qué es tal imagen

del maestro sino un conjunto bien articulado de juicios de valor a comportar? Y con ello ¿qué es la educación sino el intento de incorporar en el otro —el estudiante— tales juicios de valor, tales valoraciones?

En este sentido, cabe que nos preguntemos por la traducción de aquella imagen ejemplar, es decir, ¿a qué quiere llegar la educación con su intento de transmisión de valores y valoraciones? Pues bien, no dudaríamos hoy en decir que su meta es el establecimiento de la autonomía, al menos entendiéndola ya sea como una capacidad de autodeterminación que exige cierta independencia de los motivos que puedan erigirse a partir de las pasiones (Kant, 2005: [33-34]), o bien como la libre y razonada aceptación de las normas civiles para vivir en comunidad (Jaffro, 2006: 117-118). No obstante, si es que la educación se propone ya sea lo primero o lo segundo, podemos afirmar que no puede lograr activar dicha capacidad de autodeterminación ni dicho estado de aceptación si es que carece en su ejecución del saber *ethopoiético*, esto es, si quien cumple el rol de maestro no se encarga de, por un lado, llevar una vida que sirva de ejemplo, y por otro, de transmitir un saber relacional que le permita al estudiante realizar su posición e implicancia dentro de la comunidad en la que vive, pues al no cumplir tales condiciones dejará al estudiante atrapado en su estado de estulticia, permitiendo así que a aquel se le realicen modificaciones que no consistan en lograr su autonomía, sino, por —muy palpable— ejemplo: lograr su docilidad (Foucault, 2002: 133, Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2013: 155).

En efecto, el problema no es que la educación pueda carecer o no de una *ethopoiesis*, sino que el problema es que tal *ethopoiesis* no sea ejecutada por el maestro, y que quede relegada, por ejemplo, al funcionamiento de una escuela, siendo ejecutada por tanto a través de la regulación de los horarios —recuérdese la campana que anuncia el inicio y el fin de los tiempos de descanso—, la distribución minuciosa del espacio —salas de clases, salas de profesores, salas de inspectores, etc.— (ibid.: 154-158), logrando así no producir un *ethos* autónomo, sino un *ethos* —que hoy podríamos llamar— sumiso y útil para la sociedad.

Siguiendo esta línea, ¿de qué sirve asegurar una educación pública como lo habría propuesto Darío Salas (2011: 73-74), rescatar la labor y el método socrático, enseñar razonamiento lógico, razonamiento análogo, razonamiento moral, y otras cosas propuestas por Lipman (2004: 188-204), o incorporar la noción de “ciudadanos del mundo” como habría

dicho Nussbaum (1997), si es que todas estas transmisiones son ejecutadas dentro de una escuela y por un maestro que no pueda servir de ejemplo? Es decir, ¿de qué le sirve al maestro intentar llevar a cabo este modo de subjetivación si por un lado la escuela ya está produciendo con mayor fuerza otro *ethos* —y a través de otro modo de subjetivación— y si por otro ni siquiera él comporta el *ethos* que intenta transmitir?

Es lamentable que aquí no nos podamos hacer cargo de este inmenso problema, pues nuestra tarea simplemente ha sido la de mostrar a la psicagogía como una forma de educación efectivamente alternativa a la pedagogía, pero la psicagogía es una forma que ya no existe —no al menos como forma de educación. No quiere decir esto, sin embargo, que nuestra tarea intente eliminar la posibilidad de pensar en alguna solución para los problemas actuales de la educación, pues si nos hemos propuesto algo al hacer esto es —aunque no lo advirtiéramos en un principio— justamente dar con el problema de la *ethopoiesis* a través de la interpretación que hemos realizado del trabajo de Foucault respecto de la psicagogía misma, problema que puede ser enunciado de la siguiente manera: lo que se halla en juego en la educación es quién lleva a cabo la *ethopoiesis*.

Conclusiones.

Hemos llegado al apartado final de nuestra investigación, por lo que nos queda sólo sintetizar todo lo que hasta ahora hemos hecho e intentar problematizar el camino futuro que esta investigación podría seguir. Por tanto, hagamos primero un recuento de lo ya tenido, y luego veamos qué interrogantes pueden abrirse a partir de lo anterior.

Partimos con delimitar nuestro terreno de investigación, señalando que nos íbamos a situar en el eje de la subjetivación, el cual se ha de enmarcar como uno de los tres ejes de apertura de la empresa de Foucault —llamada “Ontología del presente”. Seguido de esto hemos entrado de lleno a la noción de la psicagogía, mostrando en primer lugar que esta noción no es un neologismo formulado por Michel Foucault, sino que es en realidad una noción bastante antigua, y que se hace patente en el *Fedro* de Platón como conducción de las almas. En este punto hemos evidenciado que tal conducción requiere de ciertos conocimientos para ser posible —saber argumentar y saber de la naturaleza del alma para disponerse a conducirla en el mejor momento posible.

Así pasamos entonces a la apropiación que Foucault ha realizado de esta noción en *La hermenéutica del sujeto*, y hemos visto que esta apropiación consistía en exponer a la psicagogía como una forma de educación alternativa a la pedagogía, siendo el elemento diferenciador de la primera la finalidad de transmitir una técnica de vida que, por un lado, habría de cambiar el modo de ser del sujeto al que se la transmite dicha técnica, y por otro, habría de sentar una relación reflexiva —o de segundo orden— en dicho sujeto, la cual consistiría en lograr una vida dispuesta al autoexamen y autoimposición de preceptos que no tendrían otro fin que el autodomínio. Cabe señalar aquí que este elemento diferenciador —que no sería sino la finalidad que se plantea— no distanciaba del todo a la psicagogía de la pedagogía, pues justamente ambas resultaban ser formas de educación en tanto que en ambas había una relación entre un maestro y un estudiante que tenía por fin la transmisión de una verdad, y que el sustento de tal transmisión recaía en el maestro.

Acto seguido, nos dispusimos a revisar el devenir de la psicagogía, haciendo notar que esta, al menos en tanto que forma de educación, no había aparecido de la nada, sino del

ejercicio parrhesiástico, el cual quería significar someramente un hablar franco que se oponía al discurso adulador y al retórico por asumir ciertos riesgos —como la muerte del parrhesiasta— y por requerir de un conjunto de operaciones que le permitían al sujeto ser efectivamente un parrhesiasta —conjunto de operaciones que designamos espiritualidad. Posterior a esto, mostramos que la *parrhesía* había tenido su primera aparición en el escenario estrictamente político de la Atenas clásica para luego haberse desplazado a aparecer en el escenario de la filosofía socrática, enlazándose así con los imperativos “conócete a ti mismo” y “cuídate a ti mismo”.

Llegados a este punto nos dispusimos a ver cómo la *parrhesía* de Sócrates resultaba finalmente una psicagogía desde la perspectiva de Foucault. Para esto hicimos un extenso análisis del *Alcibíades* y uno un poco más breve del *Laques*. Estas operaciones nos permitieron mostrar que la *parrhesía* socrática era una psicagogía ya que se disponía a transmitir una técnica con la que los interlocutores de Sócrates podían hacerse cargo de sí a través del conocimiento de la naturaleza de sí, identificando, de todos modos, tal sí o sí mismo como el alma. Asimismo, en esta sección de la investigación pudimos vislumbrar el método con el que Sócrates se disponía a transmitir tal técnica —el método dialógico y exhortativo—, y también pudimos dar luz en otros aspectos tales como el asunto de la ignorancia, el de la necesidad de un maestro, y el asunto de la verdad y su función catártica y su función rectora desde el coraje.

Luego, —y siempre teniendo en primera fuente a Foucault— avanzamos tres siglos en la historia para llegar a la época helenística, y explicar a partir de ella, en base a planteamientos de estoicos, epicúreos y cínicos, los tópicos concernientes a la psicagogía, exponiendo a modo esquemático que esta forma de educación había concebido al estudiante como alguien que necesitaba de una reforma en su modo de ser, y que tal reforma estaba enteramente posibilitada por lo que hiciera el maestro con el estudiante. También nos hemos encargado de exponer aquí las condiciones técnicas y éticas que debía cumplir el maestro para poder ser denominado como tal, y además dimos cuenta de lo que debía ocurrir en la relación entre el estudiante y el maestro, lo que nos permitió llegar a la esencia del elemento diferenciador entre pedagogía y psicagogía, a saber: que la *ethopoiesis* —la producción de una forma de ser sustentada en un saber y en prácticas que tenían por fin sustentar una serie

de hábitos que resguardaran al estudiante de los acontecimientos dolorosos de su vida— debía estar posibilitada, dirigida y comandada por el maestro.

A partir de este resultado nos dispusimos a ver —muy brevemente— que la *ethopoiesis* se da en la educación, y parece ser que el fin de la educación es la *ethopoiesis*, pero vimos que esta podía darse con o sin maestro, y es que cuando se daba por y a través del maestro estábamos entonces frente a una real psicagogía, pues finalmente al estar la producción de un modo de ser sustentada en quien transmite una verdad es que se posibilita la transmisión de una técnica de vida de la cual se deriva, o mejor dicho, la cual implica una real capacidad de autodeterminación frente a las pasiones, es decir, la autonomía.

Con todo, nuestra conclusión no ha sido tan filosófica como sí política, pues en la medida en que detectamos que la *ethopoiesis* puede ser llevada a cabo tanto por el maestro como por la escuela —en tanto que sumerge al estudiante en una dinámica en donde su cuerpo, su tiempo y el espacio en donde se mueve están controlados—, y tenemos en cuenta que el maestro no es sino maestro justamente dentro de la escuela, entonces deducimos que la *ethopoiesis* es un elemento en disputa. ¡Es este el elemento desde donde esta investigación puede —y debe— continuar!

Sin embargo, pareciera que esta investigación no puede seguir avanzando. En efecto, no puede hacerlo si es que se limita a seguir mirando a los siglos I y II d. C., pero sí puede lograrlo si nos atrevemos a pensar en la posibilidad de una estrategia con la que el maestro pueda ganar el combate por la educación en el presente. Ahora bien, pensar en esta posibilidad requerirá de mayores investigaciones que no podremos realizar aquí, aunque sí podremos pensar en un asunto urgente que esta posible estrategia deberá tener en cuenta.

A este respecto, pensemos muy brevemente en nuestro presente: tal como Byung-Chul Han nos ha mostrado en la segunda parte de *Topología de la violencia* (2013), asistimos hoy a sociedades que nos entregan los medios para autoflagelar nuestros espíritus. Estos medios son la televisión y especialmente la internet y las redes sociales, las cuales invaden hoy toda nuestra cotidianidad, permitiendo que queramos ser parte de un sinfín de datos que no tienen otro objetivo que anticiparse a nuestros comportamientos para controlarlos; es decir, asistimos a una psicopolítica que tiene por fin agotar las fuerzas de nuestras mentes, de nuestros espíritus.

En esta misma línea debemos considerar que los niños, niñas y adolescentes tienen hoy acceso a las redes, y se están educando a través de ellas. No nos interesa mostrar otros elementos a considerar por ahora para una posible estrategia, pero sí nos interesa decir que podemos advertir con lo anterior que la *ethopoiesis* debe ser disputada por los maestros no solo en contra de la escuela, sino en contra de los inescapables *mass-media*, que se hallan al alcance de nuestra mano.

¿Quiénes tendrán la fuerza para oponerse al presente? ¿Cómo podrán hacerse cargo de ser ellos quienes puedan cambiar el modo de ser de los otros para lograr en ellos autonomía? ¿Cómo podrán imponerse a quienes quieren educar para crear docilidad y cansancio? Esa es la razón por la que esta investigación no puede acabar acá...

Bibliografía.

- Cortez, D. (2015). *Foucault, lector de Nietzsche*. Quito: Flacso.
- Deleuze, G. (1998). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Tomo 1. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Descartes, R (2008). *Meditaciones de la filosofía primera*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Dreyfus, H & Rabinow, L. (2001). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France, 1981-1982 (2ª ed.). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad II: el uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Curso en el Collège de France (1982- 1983) (2ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros II*. Curso en el Collège de France (1983-1984) (2ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giraldo, R. (2011). *Modernidad y parrhesía. Michel Foucault y la cuestión de la resistencia como éthos*. Estud.Filos, volumen 44. Recuperado desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a08.pdf>
- Gracia, D. (2000). *Fundamentación y enseñanza de la bioética*. Bogotá: El Búho.
- Han, B. (2013). *Topología de la violencia*. Madrid: Herder.

Jaffro, L. (2006). *Foucault et le Problème de L'Éducation Morale*. Le Télémaque (29). Recuperado desde: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-111.htm>

Kant, I. (2005). *Crítica de la razón práctica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Kohan, W., & Waksman, V. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lipman, M. (2004). *Decidiendo qué hacemos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Muñoz, D & Runge, A. (2018). *Ocuparse de sí (epimeleia) como autoformación (selbstbildung): a propósito del gesto pedagógico y filosófico de Michel Foucault*. Kenosis, volumen 6 (10). Recuperado desde: <http://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/129>

Nietzsche, F. (2014). *Obras completas III: obras de madurez I*. Madrid: Tecnos.

Nussbaum, M. (1997). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago: Andrés Bello.

Perea, A. (2011). *Critica ordine spaciali mostrata: la ontología del presente de Michel Foucault como heterotopología de la subjetividad moderna* (tesis doctoral). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Platón. (1985). *Diálogos I*. Madrid: Gredos.

Platón. (1988). *Diálogos III*. Madrid: Gredos.

Platón. (2002). *Apología de Sócrates*. Santiago: Editorial Universitaria.

Platón. (2013). *Alcibíades* (ed. Bilingüe). Santiago: Ediciones Tácitas.

Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Nueva visión.

Rivera, M. (2012). *Pedagogía y educación en Michel Foucault: Bases para una psicología pedagógica* (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, México D. F.

Salas, D. (2011). *El problema nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Sauquillo, J. (2017). *Michel Foucault: Saber, Poder y Subjetivación*. Madrid: Alianza.

Tello, A. M. (2016). *Foucault y la escisión del archivo*. Revista de Humanidades, volumen 34. Recuperado desde: <http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7503/Tello-FOUCAULT-Y-LA-ESCISION-DEL-ARCHIVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Urraco-Solanilla, M & Nogales-Bermejo, G. (2013). *Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad*. Anduli (12). Recuperado desde: https://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf

Vignale, S. (2013). *Políticas de la vida y estética de la existencia en Michel Foucault*. Praxis Filosófica (37). Recuperado desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n37/n37a08.pdf>